LA QUERELLA DE LOS MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Berta P. de Braslavsky

PRESENTACIÓN

Pablo Pineau

INÉDITO

Incluye revisión crítica de la autora

unipe: editorial universitaria
{ideas en la educación argentina

BERTA PERELSTEIN DE BRASLAVKY (Entre Ríos, 1913-Buenos Aires, 2008) fue una pedagoga de larga y destacada actuación en diversas temáticas, con un particular énfasis en las áreas de la enseñanza de la lectoescritura, la educación especial y la formación docente. Fue profesora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata, directora de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, miembro de la Academia Nacional de Educación y consultora internacional de la Unesco. En 1993 recibió el premio Andrés Bello otorgado por la Organización de los Estados Americanos (OEA). Considerada como la «maestra de maestros», desarrolló su actividad fuera del país cuando se exilió en Venezuela tras el golpe militar de 1976. Regresó a Argentina con la democracia y trabajó incansablemente hasta su muerte. Su obra escrita es material fundamental de referencia de académicos especializados en educación.

PABLO PINEAU es doctor en Ciencias de la Educación (UBA). Trabaja como profesor regular titular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad de Buenos Aires y en Institutos de Formación Docente. Ha publicado diversos trabajos en revistas nacionales e internacionales en temáticas de historia, teoría y política de la educación. Ocupó la presidencia de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y actualmente dirige su revista científica, el *Anuario Argentino de Historia de la Educación*. Prologó, para esta colección, el octavo volumen, dedicado a Pablo A. Pizzurno, *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos* (2013).

La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura

La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura

Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual

BERTA PERELSTEIN DE BRASLAVSKY

Presentación
PABLO PINEAU

unipe: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Perelstein de Braslavsky, Berta
La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura : sus fundamentos psicológicos y la renovación actual. - 1a ed. - Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria, 2014.
216 p. ; 24x16 cm. - (Ideas en la educación argentina / Darío Pulfer; 11)

ISBN 978-987-3805-03-5

1. Educación Argentina. 2. Historia. 3. Pedagogía. I. Título
CDD 370.098 2

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
Adrián Cannellotto
Rector

Daniel Malcolm
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
María Teresa D'Meza
Directora editorial

Estudio ZkySky
Diseño de colección

edit•ar, Lucila Schonfeld
Maquetación y corrección

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA
Darío Pulfer
Director

Mariana Liceaga
Edición

Imagen de tapa: Sobre la base de un facsimilar de la firma de Berta P. de Braslavsky

BERTA PERELSTEIN DE BRASLAVSKY
La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual
Ediciones anteriores: Kapelusz Editora S.A., 1962-1992

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2014
Camino Centenario nº 2565 - (B1897AVA) Gonnet
Provincia de Buenos Aires, Argentina
www.unipe.edu.ar

© De la Presentación, Pablo Pineau, 2014

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Todos los derechos reservados.
Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Esta edición, de 700 ejemplares, se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2014
en Altuna Impresores S.R.L., Doblas 1968 - Ciudad de Buenos Aires.

ISBN 978-987-3805-03-5

Presentación de la colección
Ideas en la educación argentina

La tarea de reeditar textos clásicos sobre educación argentina actualmente inhallables debe ser encarada como tarea colectiva y plural. Queremos reinstalar en los análisis y debates estos textos para actualizar viejas preguntas, generar nuevos interrogantes y someter a la mirada crítica de la actualidad el sentido de las ideas del pasado.

Cada libro reúne parte de la obra de los autores seleccionados precedida por un trabajo de un especialista contemporáneo que presenta la vida del autor y el contexto en el que produce su trabajo. Esta presentación delimita también algunas claves de las preocupaciones del autor, problematiza cuestiones puntuales de cada texto y ofrece una bibliografía actualizada de y sobre ese mismo pensador.

Junto con los libros de esta colección, la Universidad Pedagógica (UNIPE) produjo un documental sobre el autor de referencia, que ofrece a investigadores, especialistas, docentes y público en general más información sobre el autor y la obra incluida en cada volumen. Este material audiovisual está disponible para quien quiera consultarlo en las sedes y en el sitio virtual de UNIPE.

Esta colección busca continuar la huella de los prolíficos trabajos de análisis, interpretación y reposición de tradiciones y autores que se han venido produciendo en los últimos años dentro de la pedagogía, para que las nuevas generaciones de docentes se inscriban en la rica genealogía simbólica argentina.

El interés de UNIPE: Editorial Universitaria es contribuir a la circulación de conocimiento y la difusión de las diversas tradiciones pedagógicas de nuestro país, para favorecer la formación de una conciencia histórica abierta y dinámica que contribuya a pensar de otro modo los problemas y temas que se presentan como nudos críticos de nuestro sistema educativo cuando tenemos serios y renovados desafíos.

Darío Pulfer
Director de la colección


REUN
Red de Editoriales de
Universidades Nacionales


L U A
Libro
Universitario
Argentino

Índice

Presentación
PABLO PINEAU

Berta P. de Braslavsky: la utopía de alfabetizar a todos en la escuela[1]

UNA DOCENTE CON COMPROMISO POLÍTICO

Como toda biografía, la de Berta Perelstein de Braslavsky (1913-2008) tiene rasgos comunes con otras y rasgos particulares que la vuelven única. Ella solía definirse como «maestra de maestros», y sin duda lo era. Difícil de encasillar, a lo largo de su extensa y convulsionada vida fue normalista, científica y cientificista, racionalista y marxista. Una de sus constantes fue la concepción de la educación –y más específicamente la de la lectoescritura– como un derecho incuestionable de todos los sujetos y, por tal, como una obligación social que debía ser garantizada por el sistema escolar, a cuyo cumplimiento dedicó su vida.

En lo común, su historia de vida pudo haber sido la de una de las tantas mujeres argentinas del siglo XX, como las de sus familiares y amigas de origen judío inmigrante nacidas a comienzos del siglo. Sin embargo, Berta supo escapar al destino de sumisión y persecución que le tenían deparado sus orígenes étnicos, de género y de lugar de nacimiento. Aprovechó las oportunidades que brindaban la sociedad y la cultura de su tiempo –el normalismo, la docencia, la cultura letrada, las ideas de izquierda, el acceso a la universidad–, y pudo elegir a un hombre abierto a las nuevas ideas, no impuesto por la familia. En lo particular, fue sin duda una de las más destacadas, de lo que dan cuenta su accionar, su participación en ciertas instituciones, sus posicionamientos públicos y sus obras, entre las que se distingue la que aquí estamos prologando.

Berta Perelstein nació en Sola, departamento de Tala, Entre Ríos, el 19 de junio de 1913. En dicha provincia realizó sus primeros estudios, y en 1922 la familia se

1. Para la redacción de este apartado, nos fueron de muchísima utilidad los trabajos de DIAMANT (1996) y BRASLAVSKY (2013). Véase también la entrevista incluida en ARATA *et al.* (2009). Además, estos autores, junto a Alejandra Birgin, hicieron muy valiosas lecturas de los borradores de este trabajo, lo cual queremos agradecer en esta nota.

trasladó a Buenos Aires, precisamente para garantizar que Berta –que ya mostraba su interés por la escuela– pudiese continuar su formación. Ingresó finalmente a la Escuela Normal Nº 7, ubicada en el barrio de Almagro, donde se recibió de Maestra Normal Nacional en 1930. Obtuvo la Medalla de Oro de su promoción, que se otorgaba al mejor promedio. Algunos años más tarde, pronunció el discurso de colación en el Teatro Cervantes, en pleno auge de la Década Infame. Sus palabras –muy críticas de las políticas educativas vigentes– lograron tanto el enojo de las autoridades como el apoyo de otros, entre ellos, Pablo Pizzurno,[2] quien en ese acto le regaló sus *Obras completas*. En esta primera aparición pública se empezaban a tejer las alianzas y oposiciones que la acompañarían durante toda su vida.

Mientras trataba de trabajar como maestra, tanto dentro del sistema como en forma particular, en 1933 ingresó como alumna del Profesorado en física en el INSP (Instituto Nacional Superior del Profesorado) Joaquín V. González. En una entrevista dijo que estudiar física no tenía nada que ver con ella pero que el futuro estaba en la física (Diamant, 1996: 37). Y tenía razón. Allí se involucró muy fuertemente con las luchas estudiantiles y conoció a quien sería su primer gran maestro: Aníbal Ponce.[3] Ambos hechos llevaron a que en 1936, poco antes de terminar su carrera, fuera expulsada de la institución junto con su mentor. El suceso –junto a otros casos de censura y represión– fue delatado en la Cámara de Diputados, donde se leyó un informe del ministro Jorge de la Torre que denunciaba las «actividades extremistas de la susodicha Berta Perelstein, viéndola desenvolverse sin rebozos e impartir direcciones demoledoras desde el lugar que ocupa en el ambiente de su preferencia» (citado en Cucuzza, 1987). Fue defendida por Julio A. Noble, diputado demócrata progresista por Santa Fe, y por Guillermo Korn, diputado socialista por la Capital. Afiliada al Partido Comunista, desde su temprana juventud mostró la tenacidad que mantendría a lo largo de toda su larga vida.

En 1937 se abrió la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Berta orientó hacia allí su camino. Por aquellos años, soplaban aires espiritualistas e idealistas en esos claustros: las críticas al positivismo, al racionalismo y al mundo que esas posiciones habían construido estaban a la orden del día. Profesores como Juan P. Ramos, Coriolano Alberini, Lorenzo Luzuriaga y Juan Mantovani, con muy variadas visiones políticas, se ubicaban en esas concepciones, a las que no obstante Berta nunca fue adepta. Sus diversos acercamientos y adscripciones al discurso científico –desde su paso por el profesorado hasta su unión con un bioquímico dedicado a la investigación– la llevaban a desconfiar de cualquier alejamiento de la matriz ilustrada racional y determinaron en buena medida su accionar posterior. En 1938 se casó con Lázaro Braslavsky –luego de dos años de convivencia, una actitud claramente subversiva para la época–, y en 1942 nació Silvia, su primera hija. Esto no le impidió terminar la carrera ni ocupar un rol destacado en el apoyo a la República española,

2. Pablo A. Pizzurno (1865-1940): importante docente normalista, englobado en el liberalismo laico, con destacable actuación en la construcción del sistema educativo. Véase *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*, vol. 8 de esta colección.

3. Aníbal Ponce (1898-1938): ensayista, escritor y profesor argentino. Fue uno de los grandes impulsores del marxismo en el país, que buscó articular fuertemente con el discurso ilustrado y científico de matriz positivista (TERÁN, 1986).

sobre todo en la oposición al avance del fascismo tanto en el mundo como en el país, junto a su marido, familiares y camaradas.

Una vez recibida, en 1944 tuvo su primera gran experiencia profesional. Junto a un grupo de colegas y médicos fundó el Instituto Argentino de Reeducación (IAR), al que estuvo vinculada durante décadas como directora pedagógica. En dicha escuela, Berta, ya llamada Braslavsky, comenzó a llevar a cabo sus propuestas –que revolucionaban la denominada «educación diferencial»– y uno de sus sueños, hasta entonces imposible: alfabetizar, mediante un acercamiento «científico», a niños a los que los discursos hegemónicos excluían de ese derecho básico. Desde esa institución desarrolló también una importante práctica de capacitación docente. *La querella de los métodos* estaba en el horizonte.

En 1948, en relación con su militancia de izquierda, concurrió al Congreso Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad, en Budapest. Luego realizó una pasantía de posgrado en el Laboratorio de Psicobiología del Niño, que dirigía en París Henri Wallon,[4] quien se convirtió en su segundo gran maestro. Allí tomó contacto con los nuevos acercamientos a la reeducación y la dislexia, como se llamaba a ciertas problemáticas en la época. A su regreso a la Argentina en 1949 se dedicó a difundirlas y aplicarlas.

En 1951 su marido enfermó gravemente –falleció en 1954– y en 1952 nació Cecilia, su segunda hija. En ese complejo contexto familiar, a los cuarenta años de edad, publicó en 1952 su primer libro, *Positivismo y antipositivismo en la Argentina*, en la editorial Procyon, asociada al Partido Comunista. Esta obra, escrita sin duda bajo la influencia de su maestro Aníbal Ponce, se inscribe en la línea del marxismo ilustrado, que ya había abordado en su tesis de graduación universitaria inédita, titulada «La Enciclopedia francesa y su influencia en la educación en el Río de la Plata hasta 1830». El libro presenta una dura crítica a las dos corrientes de pensamiento nombradas en el título, caracterizadas por ella como «estrategias de la burguesía» para mantener su dominación y responder a las crisis del capitalismo. Si bien la obra tuvo una muy buena recepción tanto en el país como en el continente, su autora no quedó satisfecha con ella –en especial respecto del «antipositivismo»–, por lo que nunca permitió su reedición. Esto ni la censura que tuvo que sufrir evitaron que se volviera un clásico y referencia obligada de estudios posteriores sobre el tema.

La renovación cultural iniciada en Argentina a partir de fines de la década de 1950 la llevó de nuevo a la universidad, pero no como alumna sino como docente. En esos años, ingresó como profesora a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y a la UBA. En 1962 publicó *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*, a la que nos dedicaremos *in extenso* más adelante. Comienza así su etapa académica. Publica varios ensayos, es invitada como consultora por gobiernos nacionales y extranjeros, por organismos internacionales –en particular la Unesco–, obtiene una can-

4. Henri Wallon (1879-1962): psicólogo francés, director del Laboratorio de Psicobiología del Niño, en París. Su obra se centra en el desarrollo psicológico del niño –tanto «normales» como «deficientes»– y en su vínculo con la educación. Les daba mucha importancia a los factores sociales en dichos procesos, y fue uno de los introductores en Occidente de la psicología soviética, en especial la obra de Lev Vygotsky.

tidad considerable de reconocimientos y premios dentro y fuera del país, y termina convirtiéndose en una autoridad mundial en temáticas de alfabetización y de educación especial. Dice al respecto: «Yo ya tenía cincuenta años. Siempre le digo a la gente que se considera vieja, que yo me inicié a los cincuenta» (Diamant, 1996: 58).

En su biografía siguió reflejándose la entonces tumultuosa vida política argentina. Exilios personales y familiares, cesantías y reincorporaciones marcaron su andar hasta la recuperación democrática en 1983. Sin duda, uno de los sucesos más importantes de esos años difíciles fue su oposición pública al Diseño Curricular de Nivel Primario que la dictadura implementó en la Ciudad de Buenos Aires en 1981.[5] Según los preceptos curriculares para el nivel primario, su aprendizaje inicial debía prolongarse a lo largo de los tres años que comprenden el primer ciclo. En el primer grado de la escolaridad, el primer cuatrimestre debía estar dedicado exclusivamente a tareas de «aprestamiento» –orientación en la hoja, repetición de formas y figuras, uso del lápiz– como período dedicado a la didáctica del desarrollo previo al aprendizaje sistemático de la lectoescritura, y en el segundo cuatrimestre, se esperaba que el alumno reconociera solo aquellos once grafemas que respondieran a un solo fonema y no presentaran problemas ortográficos ni caligráficos para su uso en la lengua española (las cinco vocales y las consonantes «d», «l», «m», «n», «p» y «t»). A estas se le sumaban la «y» en función de coordinante y en posición inicial en yo, y la «s» solo para armar plurales. Un total de trece letras, dos de ellas además en forma acotada. Su objetivo era que el alumno aplicara «el código gráfico en la producción de palabras y oraciones sencillas». Se aclara además que «solo a fin de año el alumno podrá leer textos muy simples en los aparezcan los grafemas que ya maneja», y que «El maestro trabajará básicamente con los grafemas indicados; sin embargo, si el alumno maneja otros, o tiene curiosidad o interés por avanzar en la práctica de nuevos grafemas, no se lo limitará; antes bien, se lo estimulará individualmente».

En síntesis, bajo el manto de cierto discurso democratizador de «respeto por el alumno» –a su tiempo, sus acciones, su nivel evolutivo, su ritmo de aprendizaje–, se presentaba un proyecto limitador que además tiraba por la borda las discusiones que se habían dado en los últimos veinte años sobre la enseñanza inicial de la lectoescritura y en las que Berta Braslavsky había tenido una actuación destacable.[6] Rápidamente, la pedagoga tomó cartas en el asunto. En notas y declaraciones a la prensa dejó sentada su firme oposición a dichas concepciones, e incluso concurrió a reuniones con el entonces Secretario de Educación de facto, Jorge Michilo, para plantear sus críticas. Berta también se enfrentó con sectores docentes, aun los de orientación ideológica de «izquierda», que apoyaban ese proyecto.

5. Braslavsky y Krawczyk (1988: 28) sostienen que esta propuesta curricular se asienta en las siguientes bases pedagógicas:
«1) la dimensión más importante del hecho educativo es el proceso de aprendizaje, y no de enseñanza;
»2) el aprendizaje es un hecho individual y no social; y
»3) ese proceso de aprendizaje está determinado por la maduración psicológica autógena de los educandos».

6. Hemos desarrollado en profundidad su análisis en PINEAU (2006).

En sus últimos años de actividad pública se destacan su paso por la Dirección del Departamento de Ciencias de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, a pedido de los alumnos y colegas durante su normalización, y su trabajo en distintas instancias en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en capacitación docente e investigación educativa sobre lectoescritura inicial. En 1984 dirigió el recordado Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICaDIS), que sentó las bases para las políticas curriculares posteriores. También fue miembro de la Comisión Nacional de Asesoramiento del Congreso Pedagógico Nacional en 1986, y finalmente en 2004 fue nombrada miembro de número de la Academia Nacional de Educación. Desde estas adscripciones, llevó a cabo fuertes debates con otras posiciones presentes en el campo por entonces. Publicó, en 1983, *La lectura en la escuela* (Buenos Aires, Kapelusz), en la que recoge su trabajo como consultora de la Unesco en esos años. Este ensayo puede considerarse, además, un balance de su obra anterior –que la editorial nunca le permitió revisar–, sobre todo el capítulo «*La querella de los métodos* revisitada».

Esa inscripción político-pedagógica mantuvo su infatigable confianza en las prácticas de enseñanza desarrolladas por la escuela como estrategia privilegiada para alcanzar la alfabetización masiva. Para que no quedaran dudas al respecto, llamó a su siguiente obra *La escuela puede: una perspectiva didáctica* (Buenos Aires, Aique, 1991 y 1992 –edición ampliada–). En ella volvía a recoger no solo los nuevos debates académicos y a hacer balances de sus obras anteriores, sino que sumaba también sus experiencias en investigación y en asesoría de diversas gestiones educativas del país y de América Latina. Estas líneas fueron retomadas en sus dos últimos libros, *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana* (2004) y *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela* (2005), ambas editadas por Fondo de Cultura Económica de Argentina.

A estas producciones es necesario sumar una buena cantidad de artículos publicados en libros y revistas nacionales e internacionales, algunos de ellos firmados con seudónimo en los años difíciles, muchos de ellos hoy inhallables o difíciles de identificar. En ellos presenta resultados de sus investigaciones, opina sobre política educativa y desarrolla temas variados como la definición de Educación Especial o la historia de los métodos de enseñanza de la lectura.

En el año 2005, Berta tuvo que sobreponerse a la muerte de su querida hija Cecilia a los 53 años, otra destacada pedagoga argentina con reconocimiento internacional como su madre. Tres años más tarde, el 9 de septiembre de 2008, a los 95 años, falleció en Buenos Aires con tres nietas y cuatro bisnietos, aún en plena actividad: trabajaba en la Escuela de Capacitación Docente CePA y en el proyecto «Maestro + Maestro», ambas actividades de las que se sentía muy orgullosa.[7] Las bibliotecas de madre e hija fueron donadas a la Biblioteca Nacional de Maestros, un último gesto de generosidad, expresión de una vida dedicada al cumplimiento efectivo del derecho a la educación.

7. Véase al respecto «Una larga experiencia en la enseñanza inicial de la lengua escrita», su último escrito, en www.acaedu.edu.ar/espanol/boletin/boletin74.pdf.

LEER *LA QUERELLA...* HOY

La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual fue publicado originariamente en 1962 por la editorial Kapelusz dentro de su colección Biblioteca de Cultura Pedagógica, y reeditado en repetidas ocasiones durante los treinta años siguientes sin que la autora pudiera realizar revisiones. Consta de 292 páginas, con tapas blandas, que en algunas reediciones están plastificadas. En 1971 se publicó en portugués con el nombre *Problemas e métodos no ensino da leitura* (Edições Melhoramentos. Editora da Universidade de São Paulo), con un prefacio muy elogioso de Lourenço Filho y un prólogo de la autora, donde recogía algunas de las críticas que tanto la propia Berta como algunos lectores le habían realizado a la obra.

El libro ofrece una visión de conjunto de los debates pedagógicos y didácticos de su tiempo; en especial, en lo concerniente a los nuevos problemas que estaban afectando al sistema: el agotamiento de los modelos fundacionales –ejemplificado en las críticas al método de la «palabra generadora»–, el fracaso escolar, la llegada de nuevos abordajes a la temática –como la lingüística– y los cambios culturales.

Como ya hemos dicho, la obra puede ubicarse dentro del proceso de «modernización cultural» iniciado en la Argentina con el gobierno de Arturo Frondizi, entre 1958 y 1962, y que se desplegó en la década siguiente (Terán, 1993) como expresión de las tendencias mundiales a la expansión del Estado benefactor de posguerra. La estrategia desarrollista de modernización social –presente en varios países de América Latina a través del Estado– aspiraba a transformar la estructura económica y la matriz sociopolítica configurada en las décadas precedentes, a responder al temor que provocaba el triunfo de la Revolución cubana y, para el caso argentino, a eliminar las marcas que había producido el peronismo.

Se planteó por entonces la necesidad de fortalecer los nexos entre ciencia y universidad, de modo que se le otorgara una importancia estratégica a esta institución y a la producción de conocimientos científicos como herramienta central para los procesos de desarrollo económico y social. Dicha modernización universitaria se materializó, por ejemplo, en la institucionalización de carreras como Sociología, Ciencias de la Educación, Psicología y Antropología (Suasnábar, 2004). En 1957 se creó en reemplazo de los estudios de Pedagogía la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, a la que Berta Braslavsky se incorporó como profesora. Por entonces, se presentó un conflicto entre los intelectuales tradicionales y los nuevos intelectuales modernos («científicos»), que tomó forma en el espacio educativo con la declinación del «pedagogo humanista», que expresaba la matriz generalista de corte filosófico. Ese lugar tendía a ser ocupado por el nuevo «especialista en educación», que basaba su legitimidad en el conocimiento empírico sistemático y en la competencia técnica, y confiaba en la ciencia y en la racionalidad técnico-instrumental como medios de transformación social. La investigación educativa se desplazó de un tipo de indagación de carácter filosófico y humanista, dominante en el período anterior, hacia otro, más empírico, sistemático y cuantitativo (Puiggrós, 1997).

Esta modernización también impactó en la escuela primaria y en las concepciones de infancia del período. Entre 1955 y 1975 la matrícula de educación prima-

ria creció aproximadamente un 45% (Arata y Mariño, 2013). Las cifras de deserción y abandono escolar empezaron a declinar a cambio del incremento de fenómenos como la sobreedad y la repitencia, en el contexto de la masificación educativa producto del Estado benefactor. Junto a esto, la Declaración Universal de los Derechos del Niño sancionada en 1959 y la constitución de nuevos discursos sobre la infancia, provenientes, entre otros, de la psicología, de la pediatría y de la estética (Carli, 1997), habilitaron nuevas «formas de ser» niño y alumno. Se constituyó el «derecho a ser mal alumno», es decir, el derecho de los niños a permanecer en el espacio escolar aun cuando no cumplieran con las pautas establecidas (sobre todo en lo que compete al rendimiento académico en los tiempos establecidos), y la responsabilidad de la escuela de ocuparse de ellos mediante nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para enseñarles.

En este contexto se publicó *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. La inclusión del término «actual» en su subtítulo nos advierte sobre la lectura que podemos hacer hoy, a más de cincuenta años de su primera edición. La autora buscaba situarse en un debate de coyuntura, en clara oposición al llamado «método global». Como ya se ha mencionado, intentó realizar en varias ocasiones una revisión de la obra para actualizar y revisar lo allí planteado, pero la editorial no se lo permitió. Por este motivo, en esta edición incluimos como Anexo un texto inédito de 1998, llamado «Una revisión crítica de *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura* por su autora», presentado por la autora cuando fue nombrada Socia Honoraria de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Esta obra de Berta Braslavsky es, además, un muy buen ejemplo para pensar la historia de las ideas educativas en el país y en América Latina, que nunca se presentan de manera pura, sino como negociaciones y diálogos entre tradiciones locales y autores o corrientes extranjeras. Por eso, proponemos cinco claves de lectura que permitan abordarla no solo en sus aportes al campo pedagógico sino, sobre todo, como una «fuente histórica» para comprender el momento de su publicación y analizar las tradiciones pedagógicas en las que se inscribe.

1) La necesidad de comprender el contexto histórico, social y cultural para analizar los problemas «metodológicos»

Una de las originalidades de la obra se basa en el énfasis puesto en la concepción de la lectoescritura como una práctica social históricamente situada de comprensión de la realidad, y no solo como fenómeno psicológico individual de decodificación de mensajes. Por eso la primera parte está dedicada a historizar el tema a nivel mundial y nacional, no como una marca de erudición o mera introducción, sino como una vía privilegiada de análisis de la temática en cuestión, y que sigue siendo cita obligada para los interesados en el tema. Probablemente, esta sea una huella heredada de sus primeros trabajos, más orientados a cuestiones de Teoría de la Educación, y a la influencia de sus lecturas de matriz marxista, entre las que se destaca *Educación y lucha de clases* de su maestro Aníbal Ponce, y los trabajos de Henri Wallon.

Además, referirse al tema con el término de «querella» y no de «evolución»

–como lo hacía la producción didáctica de la época– presupone entender la sociedad y la educación desde miradas más ricas y complejas que la de los manuales por entonces en boga para la formación de docentes y pedagogos (Ascolani, 1999).

Berta Braslavsky continuó este abordaje histórico-social en trabajos posteriores, lo que la llevaría muchos años después a acercarse a los planteos de algunos investigadores franceses sobre el tema, como Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, a quienes citaba profusamente en sus últimas producciones.

2) La tradición ilustrada normalista

En estrecha relación con el punto anterior, la dedicatoria de *La querella...* reza:

> Sean estas páginas un modesto homenaje a la memoria de Domingo Faustino Sarmiento, insigne renovador del método de la lectura, que investigó para hallar el medio más eficaz de alfabetizar a nuestro pueblo.

De esta forma, Berta Braslavsky sitúa su obra en la tradición ilustrada fundadora de la escuela pública y se reconoce heredera del normalismo en el que se había formado. Además, interpela a Sarmiento no solo como su fundador, sino como un «investigador», al buscar inscribirlo también como miembro de la comunidad científica.[8]

Desde esta posición, la obra presenta duras críticas al llamado «método global», que asocia con el escolanovismo, y a la falta de «fundamentación científica». Todo esto es criticado a partir de investigaciones publicadas en la década de 1950, que tirarían por la borda los fundamentos «irracionales» sostenidos por los «apasionados partidarios de dicho método». También critica y descalifica duramente las referencias a los planteos basados en los escritos de Henri Bergson, filósofo espiritualista francés de mucha prédica en la Argentina de entonces, y sus nociones de «intuición», por carecer de fundamentación científica.

Cabe aclarar que específicamente centra sus críticas en la obra de Emilia C. Dezeo y Juan M. Muñoz y, en particular, en su libro *La enseñanza del lenguaje gráfico. Método natural para enseñar a leer y escribir* (Buenos Aires, Talleres Gráficos Ferrari, 1936). Dezeo, inspectora técnica de la Capital Federal y relacionada con ciertas formas del escolanovismo, escribiría y publicaría en 1949, con el sello del Ministerio de Educación de la Nación, el libro de lectura *Florecer. Lecturas para el primer grado inferior*, basado en dicho método. Este, además, es considerado el primer texto de los llamados «libros peronistas» por su impronta doctrinaria, cuyo uso como «texto único» fue impulsado por el ministro de Educación de la Nación, Oscar Ivanissevich, al año siguiente, sin mayores éxitos (véase una reconstrucción de este hecho en Colotta, Cucuzza y Somoza Rodríguez, 2002). De esta forma, tras la crítica «académica», se encuentra un debate de política educativa y general.

8. Al respecto, Berta Braslavsky decía en 2009: «A pesar de sus contradicciones, yo lo defiendo a Sarmiento –entre otros motivos y sobre todo– debido a su inmenso interés por la educación de las grandes mayorías. Pero reconozco que pude haber formulado una dedicatoria más cercana y quizá más familiar» (citado en ARATA *et al.*, 2009).

3) La justificación «científica» de los enunciados

Como ya hemos sostenido, Berta Braslavsky se consideraba una científica, por lo que la formulación de los enunciados de su trabajo tenía un indudable sustento científico. La referencia a los *fundamentos psicológicos* en el subtítulo de la obra se encuentra en esta línea. Se basa profusamente en diversas investigaciones contemporáneas francesas –en las que la presencia de su maestro Henri Wallon y su escuela es preponderante–, investigaciones soviéticas, y en menor medida, sajonas. También recupera la producción del pedagogo brasileño Lourenço Filho y sus «test ABC», dirigidos a detectar la madurez de un niño para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como a estimar el tiempo que le llevará el aprendizaje de estas destrezas.

Desde esta concepción científica de la psicología –muchas veces llamada «psicología experimental», con términos como «desarrollo natural» del niño, o referencias a cuestiones fisiológicas como la coordinación visomotriz–, es notoria la falta de menciones a otras corrientes muy vigentes en la pedagogía del momento (Diamant, 2010), como el psicoanálisis y las psicologías de base filosófica en las que se había formado en su paso universitario y que desacredita en varias ocasiones a lo largo del ensayo.

En obras posteriores avanzó en el debate metodológico sobre la oposición entre comprensión del sentido y decodificación del código lingüístico, como base de la enseñanza inicial de la lectoescritura, inclinándose por la primera opción.

4) La apuesta por la escuela

Una vez más basada en la matriz normalista, Berta Braslavsky confía en las posibilidades educativas de la escuela pública como el principal garante de la alfabetización masiva. Toda la obra destila un «optimismo escolar» muy manifiesto, sobre todo respecto a la posibilidad de intervención del docente formado para la concreción de los objetivos educativos.

Desde allí cuestiona las posiciones que focalizan más en el aprendizaje del alumno que en la acción de la enseñanza por parte del maestro para comprender el tema en cuestión. En relación con esto, propone la necesidad de superar aquella tendencia que extraía del laboratorio clínico las orientaciones que debían aplicarse en la escuela, para priorizar las experiencias concretas elaboradas en las aulas.

En la década de 1970, con la aparición de los enfoques críticos a la escuela –como la desescolarización y la educación popular– y sus prácticas de enseñanza, Braslavsky defendió tenazmente la postura escolarizadora, llevándola a fuertes debates con otros pedagogos destacados.

5) La educación especial

La querella... está claramente influida por la actividad desempeñada por Berta Braslavsky en el Instituto Argentino de Reeducación (IAR). Los trabajos allí rea-

lizados son citados constantemente en el libro, sobre todo en la sección «Renovaciones actuales».

La obra busca quitarle todo tipo de «estigmatización» a lo que se daba en llamar «educación diferenciada», para comprenderla como una modalidad «especial» de la educación destinada a todos. Tempranamente propone la enseñanza de todos los alumnos sin importar su grado de discapacidad en grupos diversos y no diferenciados. De esta manera, la autora se anticipaba a las líneas de integración que se desarrollarían en las décadas siguientes.

Merece una mención destacada aquí el tratamiento que se hace de la «dislexia», la cual se consideraba «la enfermedad del siglo» (en Anexo, p. 205 de este libro). La pedagoga revisa las posiciones existentes al respecto –desde los abordajes médicos y psicopedagógicos– para proponer una cierta «despatologización» del tema. Para ella, en la mayoría de los casos la dislexia podía ser reversible mediante correctas intervenciones pedagógicas que no se diferenciaran sustancialmente de las aplicables a los niños «normales».

Queremos cerrar este prólogo con el deseo final expresado en el libro: «Que todos los niños puedan beneficiarse aprendiendo a leer y aprendiendo a utilizar al mismo tiempo una inteligencia que se despliega y vigoriza para cumplir con su indeclinable actividad de pensar». Sin duda, Berta Braslavsky dedicó su vida a cumplirlo –unía los debates didácticos con la construcción de sociedades democráticas–, y *La querella...* fue uno de sus jalones más importantes.

BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA REFERENCIADA[9]

1942 «La Enciclopedia francesa y su influencia en la educación en el Río de la Plata hasta 1830», tesis de graduación (inédita), Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

1953 *Positivismo y antipositivismo en la Argentina*, Buenos Aires, Procyon.

1962 *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Kapelusz.

1971 *Problemas e métodos no ensino da leitura*, San Pablo, Edições Melhoramentos. Editora da Universidade de São Paulo (edición en portugués de *La querella de los métodos*)

1983 *La lectura en la escuela*, Buenos Aires, Kapelusz.

1991 *La escuela puede: una perspectiva didáctica*, Buenos Aires, Aique (existe una reedición ampliada en 1992).

2004 *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

2005 *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

2008 «Una larga experiencia en la enseñanza inicial de la lengua escrita», en www.acaedu.edu.ar/espanol/boletin/boletin74.pdf.

9. Una enumeración detallada de toda la obra escrita de Berta Braslavsky puede encontrarse en DIAMANT (1996).

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA

Arata, Nicolás *et al.* (coords.)

2009 *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo

2013 *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Ascolani, Adrián

1999 «Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas», en Ascolani, Adrián (comp.), *La educación en Argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca.

Braslavsky, Cecilia y Krawczyk, Nora

1988 *La escuela pública*, Buenos Aires, Flacso-Miño y Dávila.

Braslavsky, Silvia

2013 «Una reseña de mi vida», en *Ciencia e Investigación-Reseñas*, Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias, t. I, nº 3, 2013. http://aargentinapciencias.org/images/stories/R-tomo1-3/RevRes-1-3xArt/25a64Braslavsky-ceiRes-1-3.pdf.

Carli, Sandra

1997 «Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina. 1955-1983*, Buenos Aires, Galerna.

Colotta, Pablo; Cucuzza, H. Rubén y Somoza Rodríguez, Miguel

2002 «Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo. Evita también fue palabra generadora», en Cucuzza, H. Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del catecismo colonial a «La razón de mi vida»*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cucuzza, H. Rubén

1987 *Berta P. de Braslavsky. Premio Aníbal Ponce 1987*, Buenos Aires, Ediciones Amigos de Aníbal Ponce.

Diamant, Ana (coord.)

1996 *Testimonios para la experiencia de enseñar. Berta P. de Braslavsky*, Buenos Aires, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

2010 *Testimonios de enseñar y aprender. Ser psicólogo en la UBA de los 60*, Buenos Aires, Teseo.

Pineau, Pablo (dir.)

2006 *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue.

Puiggrós, Adriana

1997 «Espiritualismo, normalismo y educación», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.

Suasnábar, Claudio

2004 *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Flacso-Manantial.

Terán, Oscar

1986 «Aníbal Ponce o el marxismo sin Nación», en *En busca de la ideología argentina*, Buenos Aires, Catálogos Editora.

1993 *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina, 1956-1966*, Buenos Aires, Ediciones El Cielo por Asalto.

La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura

Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual

Nota a la edición de 2014

En esta edición reproducimos la versión original de la obra publicada por la Editorial Kapelusz en 1962, reimpresa dieciséis veces. Como novedad, incluimos un Anexo con un texto inédito de Berta P. de Braslavsky titulado: «Una revisión crítica de *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*». Este trabajo –expuesto por su autora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 1998, cuando recibió el título de Miembro Honorario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación– se presenta como una lectura crítica de *La querella*..., más de cuarenta años después de su primera publicación.

Sean estas páginas un modesto homenaje a la memoria de Domingo Faustino Sarmiento, insigne renovador del método de la lectura, que investigó para hallar el medio más eficaz de alfabetizar a nuestro pueblo.

B.P. de B.

Primera parte

Cómo se plantea la querella

La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura

Resulta superfluo hablar de la importancia de la lectura, automatismo que ya se ha incorporado a la vida psíquica del hombre contemporáneo como un instrumento indispensable de su personalidad, como integrándola al igual que la palabra misma. Si el lenguaje hablado es una adquisición privativa de la especie que aparece a la vez como el producto y la condición de su vida social, esta tampoco sería actualmente posible si el hombre no dominara el uso de los signos gráficos que expresan el lenguaje hablado.

No vamos a referirnos a las conjeturas sobre la aparición ni tampoco, por ahora, vamos a recordar la evolución de esta que, con acierto, ha sido llamada «técnica clave». Tampoco aludiremos a las causas histórico-sociales y a los móviles económicos concomitantes que determinaron su gran expansión. Pero sí vamos a recordar con alguna mayor atención que el problema de la metodología de su enseñanza nació a la par del problema de la educación popular y que la historia de ambas es paralela.

LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA IMPORTANCIA DEL MÉTODO

En efecto, como se sabe, Comenio con sus grandes contribuciones a la teoría de la educación, dio origen a la Pedagogía propiamente dicha cuando empezó a desarrollarse el interés por extender la instrucción pública a las masas, y también Comenio abrió el largo camino que se fue recorriendo desde entonces para definir el método que pueda facilitar la adquisición más eficaz y a la vez más rápida de la capacidad de leer.

El método en la historia de la cultura argentina

También la historia de la cultura argentina ofrece elementos para ilustrar esta coincidencia. Así, por ejemplo, los primeros gobiernos patrios, entre las numerosas medidas que adoptaron para «difundir las luces» –no pocas veces infructuosas por razones que aquí no corresponde analizar–, se ocuparon indirectamente del

método de la lectura al introducir la organización monitorial o de Lancaster en las escuelas «de la patria». Y si bien esta medida poseía como único mérito el de multiplicar la posibilidad del maestro para enseñarles a los más y no se apoyaba en requisito científico alguno, era sin embargo lo que a la sazón aparecía como lo más avanzado. Ello se ofrece como una prueba del interés que ya entonces se le concedía al método que aparece otra vez con San Martín cuando lo aplicó en Cuyo y cuando lo introdujo con solemnidad en el Perú.

Sarmiento y la metodología de la lectura

Pero fue Domingo Faustino Sarmiento quien se ocupó de un modo especialísimo y verdaderamente sistemático de la metodología de la lectura.

Conviene recordar que este maestro, que lo fue por vocación, también lo fue por estadista y por patriota. Es bien sabido que, como «hijo de la Revolución de Mayo», heredó sus ideas pero también se apropió de las ideas del siglo en que vivió. Los conceptos filosóficos que recibió de tantas fuentes inspiraron en este gran hombre juicios muy diversos sobre los numerosos problemas que abordó, y hay algunos que señalan contradicciones. Pero sus pensamientos vinculados a la educación popular poseen una unidad sin grietas y se hallan por encima de muchas de las producciones coetáneas de todo el mundo. Sus conceptos lo condujeron a ocuparse del método de la enseñanza de la lectura con una consecuencia y un vigor que justifican por sí solos la admiración de sus compatriotas. Así, pues, su libro *Educación popular** contiene referencias a la evolución de los métodos que tuvo lugar a través de las diversas épocas en que produjo los escritos que lo integran y existen en el mismo implacables e imperecederas críticas a los métodos en uso así como alentadores elogios a las innovaciones. No pocas veces habremos de recurrir a esas referencias. Como es sabido, en sus viajes a Europa y América se propuso, entre otros, el objeto se estudiar los métodos para la enseñanza de la lectura, que se estaban renovando. Su práctica pedagógica, evoluciona desde la recomendación de los silabarios de Naharro, mnemotécnica de la enseñanza alfabética que todavía no configura un método, hasta su «Método de lectura gradual». En este último libro,[1] se dejan sentir ya algunas influencias de las innovaciones que después llegaron como afluentes al moderno «método global». Pero, el mismo llama sobre todo la atención por el cuidado que puso su genial autor en analizar las características del grafismo y la ortografía del idioma castellano. Con esto se anticipó a los investigadores de nuestros días que le prestan especial atención a las particularidades lingüísticas y sobre todo gráficas de cada idioma. Actualmente se considera que ellas deben intervenir de manera decisiva en la selección del método, el cual debe adaptarse quizás, a la estructura peculiar de cada lengua.

Esta fue una preocupación muy arraigada en Sarmiento, quien propuso con su habitual pasión en la Universidad de Chile y en numerosos escritos,[2] que se creara

* SARMIENTO, Domingo Faustino, *Educación popular*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria, 2011. [N. de la E.]

1. SARMIENTO, D.F., *Método de lectura gradual*, París-México, Librería de Ch. Bouret, 1882.

2. SARMIENTO, D.F., *Ortografía. Instrucción pública. Escritos sobre ortografía americana*, en *Obras completas*, t. IV, Buenos Aires, Imprenta y Litografía Mariano Moreno, 1884-1903.

una ortografía americana «exacta» fundada en la correspondencia estricta entre la lengua escrita y hablada para facilitarle a todo el pueblo el aprendizaje de la lectura y de la escritura, evitándoles a los americanos la «mancha de ignorantes».

IMPORTANCIA ACTUAL DEL MÉTODO EN LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

Este interés por el método, que surge y crece cuando se encara la necesidad de enseñar la lectura a las grandes masas, tiene en nuestros días una gran actualidad.

Nadie ignora que el número de analfabetos es todavía enorme en muchos países. Las estadísticas de la Unesco arrojaban en 1957 un porcentaje medio del 41,7% sobre el 81% de la población mundial que se abarcó. En este panorama, no se incluyen los países que han resuelto de manera total o casi total el analfabetismo; América Latina se presenta como una de las regiones más castigadas.

Dichas estadísticas, y otras posteriores, hacen aparecer a nuestro país como el menos afectado, con un 13,6% de analfabetos. Pero esta cifra es discutible desde diversos puntos de vista entre los que se incluyen el mismo concepto de «analfabeto» y los modos que se aplican para determinar la frecuencia. Además, ella se halla afectada por el hecho de la deserción. La Unesco demuestra que en América Latina la escolaridad media es solamente de un año.[3] Para nuestro país se ha demostrado que el promedio de la concurrencia es de dos o tres años. Esta realidad gravita de modo particularmente grave en las zonas rurales aunque se ha comprobado que en la misma Capital de la República concluye la escolaridad primaria solamente el 60% de los inscriptos. A este respecto conviene tener en cuenta las investigaciones según las cuales se demuestra que para saber leer verdaderamente es indispensable la concurrencia a la escuela durante cinco años o por lo menos tres. Siempre que después existan estímulos permanentes para practicar la lectura durante toda la vida, pero la misma organización demuestra que el precario desarrollo económico y cultural de estos países determina lo que técnicamente se ha dado en llamar «analfabetismo por desuso».

A pesar de que el valor absoluto de algunas cifras oficiales de los dos o tres últimos años induce a creer que esta situación se atenúa, no ocurre evidentemente tal cosa ya que la inscripción es proporcionalmente muy inferior al aumento demográfico de la población.

Nadie puede ya ignorar que el analfabetismo y la deserción escolar dependen de graves causas principalmente económicas, sociales y políticas, así como también geográficas, históricas y culturales. La Unesco las ha definido en sus últimas publicaciones, donde dice que entre los factores que dan lugar al analfabetismo, «tan variados sobresalen los siguientes: el aislamiento geográfico y la dispersión de la población; el inadecuado régimen de propiedad y de trabajo; el bajo nivel de vida y las deficientes condiciones sanitarias, etc.».[4] «Aislamiento, servidumbre,

3. UNESCO, *La situación educativa de América Latina. La enseñanza primaria: Estado, problemas, perspectivas*, París, Unesco, 1960, p. 265.

4. Ibídem, p. 271.

miseria y enfermedad: esas son las características más salientes de la vida de los pueblos analfabetos en las regiones más apartadas de América. A todo esto habría que añadir la desorganización de la vida familiar, los cambios frecuentes de vivienda, el trabajo precoz de los niños y otras condiciones que dificultan la labor educativa.» «Los habitantes de las regiones apartadas de América no suelen ser dueños de las tierras que trabajan pues en la mayoría de los países de América Latina impera el régimen de los latifundios.»[5]

Sarmiento expresó en su época algunas meditaciones coincidentes con las anteriores y, a ese respecto, cabe recordar su entusiasmo por el análisis que a su vez hizo Horacio Mann sobre la correlación que existía entre el progreso de la alfabetización en los estados del norte de los Estados Unidos donde la tierra estaba dividida y era propiedad de los «*farmers*», y la persistencia del analfabetismo en los estados esclavistas del sur que requerían grandes extensiones para sus labores haciendo por eso y otras razones imposible la educación del pueblo. «No puede haber educación general sin escuelas comunes. No puede haber escuelas comunes donde la población está esparcida.»[6]

Bastaría esta referencia para corroborar de qué modo quien creara bajo influencias iluministas el lema de «educar al soberano», también comprendía –tal vez por la influencia de los «historicistas» de su siglo o de la corriente materialista de la enciclopedia– que la educación del soberano depende ante todo de su manera de vivir. Por eso también combatió tan violentamente al «sistema colonial» que condenó a la barbarie a los descendientes de europeos en América[7] y que no supo redimir a los hijos naturales de su suelo.

En síntesis, se podría demostrar que toda la obra de Sarmiento –también la que no fue educacional–, se hallaba inspirada en una sagaz comprensión de la acción recíproca que se produce entre la educación y las condiciones de existencia de una sociedad determinada. La experiencia de todo un siglo ha venido indudablemente a darle la razón aunque cada vez se comprende mejor que para abrirle paso a la educación y, ante todo, para que el analfabetismo desaparezca, es en primer lugar necesario que se remuevan las causas objetivas que le dan lugar. Y todo demuestra que cuando un Estado produce realmente las transformaciones socioeconómicas que provocan la miseria, el atraso y el sometimiento de una nación, encuentra los medios que suprimen rápidamente el analfabetismo. Porque además ese Estado necesita que así sea.

Nos hemos extendido en esta cuestión, porque no queremos que se dude sobre nuestra comprensión del verdadero lugar que le cabe al problema del método para la enseñanza de la lectura, a todas luces secundario y subordinado a las causales de fondo cuya importancia podría demostrarse más y más. Pero también interesa que el instrumento de la alfabetización sea perfeccionado para que no existan obstáculos técnicos sino que, por el contrario, se cuente con medios rápidos y eficaces.

Además, existen otros argumentos con fundamento psicológico que acentúan

5. Ibídem, p. 265.

6. SARMIENTO, D.F., *Las escuelas, base de la prosperidad y de la república en los EE.UU.*, en *Obras completas*, t. XXX, *op. cit.*, p. 43.

7. Ibídem, p. 16.

la preocupación por el método y que tienen relación con objetivos educacionales de más largo alcance.

EL MÉTODO Y EL VALOR FORMATIVO DEL PROCESO DE LA LECTURA

Ciertas investigaciones actuales, adoptando nuevos puntos de vista, estudian de qué manera todas las formas de expresión del individuo intervienen en la creación misma de sus procesos psíquicos. Así, mientras antes el lenguaje hablado se consideraba, en el proceso de desarrollo, como un producto de la maduración del sistema nervioso, ahora se acepta que el lenguaje participa en el proceso de maduración y no solo provee de contenidos nuevos sino que también crea nuevas formas de vida psíquica. Esta dirección, que parte de hipótesis fundadas en modernas concepciones psicológicas, realiza trabajos experimentales muy interesantes. Precursores como Gelb y Goldstein, que estudiaron la influencia del lenguaje sobre las funciones receptivas, son sucedidos ahora por otros investigadores (como Vitorski y otros) que, con diferente orientación doctrinaria, estudian de qué manera la aparición y el desarrollo de la palabra crea sistemas funcionales que se expresan en la atención voluntaria, la memoria, la imaginación y el pensamiento.

Es sabido que el lenguaje hablado es una singularísima «forma de comunicación» que aparece en el hombre sobre la base de la percepción que representa directamente la realidad. Es lo que Pávlov, en numerosos trabajos pero sobre todo en los «miércoles clínicos»,[8] llamó el «segundo sistema de señales» diferente del «primer sistema» que, al igual que en los animales superiores, expresa la realidad de una manera directa, inmediata. Es, como el mismo autor lo expresó, la «señal de las señales», forma mental «sintética», mucho «más rica con relación a la percepción» en la cual se halla reunido «todo lo que el hombre conoce del objeto».

Pero es también indudable que la lectura –señal de la realidad que no solamente se escucha sino que también se ve a través de un signo gráfico que la representa–, multiplica enormemente el poder específico de expresión que ha transformado a la especie.

Del mismo modo que en el caso del lenguaje hablado, modernísimas investigaciones comprueban ahora de manera experimental la influencia que en el proceso de desarrollo tiene la lectura para toda personalidad del niño ya que, no solo modifica las particularidades de su pensamiento sino que también influye sobre su carácter.[9]

Pero la asimilación de esta forma particular de comunicación, cuya función formativa, que antes ya se valoraba y ahora se demuestra de manera científica –formativa de la mente humana, del carácter, de la persona–, plantea problemas con respecto al método cuyo alcance no es quizás igualado en ningún otro aspecto del aprendizaje. Son los problemas que en nuestro país ha planteado

8. PÁVLOV, Iván Petróvich, *Oeuvres choisïes*, Moscú, Éditions en Langues Étrangères, 1954.

9. LEÓNTIEV, Alexéi Nikoláievich, «Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience», en *Le conditionnement et l'apprentissage*, París, Presses Universitaires de France, 1958.

Martha Salotti, quien supo sentir «el drama del tránsito de la voz viva a la letra muerta».[10]

PLANTEO DE LA QUERELLA DE LOS MÉTODOS

Tomando como punto de partida el panorama de nuestro propio país puede tal vez afirmarse que, prescindiendo de ciertas discusiones fundamentales sobre leyes que conciernen a la política educacional y sobre programas, la inquietud más aguda, desde el punto de vista de la técnica profesional de los maestros primarios, ha estado determinada por la decisión entre dos métodos para enseñar a leer en primer grado inferior: el que habitualmente se llama «fonético» –con las confusiones que esta designación implica y a las que aludiremos oportunamente–, y el tan popularizado método «global».

Partidarios y adversarios del método global en nuestro país

Antiguas discusiones entre los que defendían el método que presidía un libro de lectura u otro venían preludiando una polémica que después se hizo apasionada cuando algunos autores sistematizaron argumentos a favor del método global y se acentuó aún más cuando en épocas más recientes se hizo sentir cierta resolución que obligó a aplicarlo en la Capital de la República, mientras en varias provincias algunos inspectores –sin decreto–, veían simplemente con mejores ojos a los maestros que se valían del mismo para enseñar a leer. Es indudable que en este último caso, la actitud de los inspectores y la iniciativa de muchísimos maestros en toda la República expresaban el deseo y el propósito de escapar a la rutina que, en cierto momento, fue envolviendo a una gran proporción de docentes de la escuela primaria, generalmente por razones ajenas a ellos mismos, pero que los alejaban del sentido apostólico de la misión del magisterio consustanciado en la tradición argentina.

El nombre de muchos educadores, que recordaremos en el desarrollo de nuestra exposición, permanecerá seguramente en la historia de las ideas pedagógicas de nuestro país por el esfuerzo que hicieron para interpretar el proceso de la lectura, esfuerzo que arrojó aportes indudables e imperecederos para la práctica educativa. Un trabajo cotidiano ya casi excepcional por parte de ellos mismos y de otros muchos trabajadores anónimos los condujo a un entusiasmo según el cual, todos sus resultados corroboran las premisas teóricas del método global, generalmente en sus formas ortodoxas.

Pero, como siempre, y para suerte de la evolución del pensamiento humano, paralelamente al prestigio del método global surgió la oposición al mismo. Y no siempre fue por pereza, comodidad o rutina de parte de quienes resistían a la novedad, o si se quiere decir la renovación que no pocos desearían llamar la revolución. También intervinieron en la resistencia quienes lo practicaron e hicieron el

10. SALOTTI, Martha A., *La lengua viva*, Buenos Aires, Kapelusz, 1951, p. 54.

registro de observaciones sagaces sin deslumbrarse por los argumentos teóricos ni por las pruebas de experiencias excepcionales que a veces se presentan como milagrosas y que hicieron de sus partidarios verdaderos predicadores.

Los adversarios del método global justificaron a quienes lo aplicaban con éxito por la excepcionalidad de sus dotes. Razones que se fundaron en la incapacidad para interpretarlo o en el medio económicamente desfavorable en que se aplicó, replicaban por su parte a quienes lo combatían. Y así estamos todavía debatiendo el problema en nuestro país, con cierta desventaja para los críticos del método global, que no pocas veces lo son de manera vergonzante ya que se suele creer erróneamente todavía que este es el más avanzado y se halla a la vanguardia de la renovación pedagógica de nuestro tiempo.

Pero la querella no tiene por único escenario la escuela argentina sino que es más o menos universal.

La querella es universal

En una revista francesa del año 1956,[11] un autor, Vitorski, transcribe los términos de una conversación que escuchó a la salida de una escuela entre varias madres que decían:

> Sra. P.: Yo, señor, a los cuatro años ya sabía leer, mientras que mi hijo, a los seis años, no sabe ni una letra... ¡salvo las que yo misma le he enseñado!
>
> Sra. R.: ¡Ah, señora, no me hable de eso! ¡Cuándo tendremos un ministro que prohíba a puñetazos el método global!
>
> Sra. Q.: Se debiera hacer una petición, señora...

Y entre otros muchos elementos muy interesantes, el mismo autor transcribe del Boletín de la Sociedad Binet, un párrafo de la escritora Pearl Buck que dice:

«Yo no me acuerdo del todo cuándo aprendí a leer pero sé que leía de manera corriente a los 4 años... los niños americanos aprenden con una dificultad que no me explico. He descubierto la causa al cabo de algún tiempo: hemos perdido de vista el valor del alfabeto. Los niños de hoy en día aprenden a leer por el método global, es decir, que cada palabra se les presenta como una entidad...».[12]

Estas expresiones más o menos populares se trasponen en los planos de la dis-

11. VITORSKI, A.B., «L'apprentissage de la lecture», en *Les cahiers de l'enface inadapteé*, nº 4, 1956, p. 34.

12. Los diarios de nuestro país difundieron la experiencia que realizó el sociólogo de Yale, doctor Omar K. Moore, en New-Haven, con 35 niños cuyas edades oscilan entre 2 y 5 años, a quienes, mediante el uso de una máquina eléctrica de escribir y partiendo del reconocimiento de cada letra, se les enseñaría a leer así como a escribir a máquina desde que aprenden a hablar. El mencionado investigador estaría trabajando en la construcción de un dispositivo automático que reemplazaría al maestro humano. No conocemos la noticia por los cauces de la investigación científica, pero ella parece discutible desde casi todos los puntos de vista que desarrollemos en esta publicación. Sin embargo, dice la información periodística que el público de Estados Unidos la recibió con beneplácito porque está descontento con «los resultados que se obtienen con los actuales métodos de instrucción de la lectura», basados en «el reconocimiento visual de palabras enteras y no aprendiendo a reconocer las formas y los sonidos de cada letra por separado». Véanse *La Prensa* y *La Razón* del 29 de mayo de 1961.

cusión científica, notablemente estimulada además por algunos descubrimientos recientes que abren nuevas direcciones para la investigación.

Así, por ejemplo, en las Jornadas Pedagógicas que tuvieron lugar en Sèvres en 1952,[13] Chain presentó el resultado de una larga investigación practicada mientras se aplicaban ambos métodos en grupos de clases paralelas, cuyos resultados fueron semejantes en uno y otro caso, con cierta ventaja para el método «fonético» en los niños menos dotados.

Las experiencias que se realizan para determinar comparativamente la eficiencia de ambos métodos son muy numerosas. Se conocen, por ejemplo, las que efectuó Gates.[14] Ellas ofrecen una superioridad del 100% para el método global especialmente en lo que se refiere a la comprensión. Pero, en oposición a estos resultados, se mencionan también las experiencias de Sexto y Herron, así como las de Moshen y Newark que no corroboran las conclusiones de Gates y no encuentran experimentalmente ninguna superioridad de un método sobre otro.[15]

También en la monografía de Gray publicada por la Unesco[16] se exponen tres experiencias fundamentales de las muchas que se practicaron en los Estados Unidos entre los años 1900 y 1925, donde no se decide el triunfo de un método sobre el otro: a veces, los resultados parecen darle ventaja al uno en cuanto a la exactitud y al otro en cuanto a la velocidad; otras veces los resultados se invierten totalmente. Parece, en fin, que las experiencias carecen del rigor necesario para obtener resultados coherentes.

Recomendaciones contradictorias de la Unesco

No pasó en vano, por cierto, la década transcurrida desde que tuvo lugar la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada en Ginebra por la Unesco, julio de 1948. Su resolución decía entonces: «Reconociendo que... los métodos llamados globales se conforman más a las posibilidades mentales del niño y a sus intereses espontáneos, [que] permiten integrar el aprendizaje de la lectura en las actividades generales de la clase pero [que] exigen una preparación más completa del maestro...», «es deseable que el maestro se inspire en los métodos de enseñanza de la lectura puestos a punto según los datos de la ciencia de la educación».[17]

Por el contrario, la publicación realizada por la Unesco en 1957, aunque no se expide taxativamente contra el método global, no oculta tampoco las fuertes críticas que se le dirigen. Frecuentemente las aprueba.[18]

13. Véase SIMON, Jean, «Une batterie d'épreuves psychologiques pour la prédiction de la réussite en lecture», en *Enfance*, vol. 5, número especial, 1952, pp. 475-480.

14. GATES, Arthur J., *New Methods in Primary Reading*, Nueva York, Teachers College, Columbia University, 1928.

15. REED, Homer B., *Psicología de las materias de enseñanza primaria*, México, UTEHA, 1949.

16. GRAY, William S., *La enseñanza de la lectura y la escritura. Un estudio internacional*, París, Unesco, 1957.

17. DOTTRENS, Robert y MAGAIRAZ, Émilie, *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*, Neuchâtel, Delachaux y Niestlé, 1951, 4ª edición, Prefacio.

18. GRAY, W.S., *La enseñanza de la lectura y la escritura*, *op. cit.*, p. 112.

Los estudios experimentales de la lectura y la querella

Por su parte, quienes investigan los procesos de la patología de la lectura que ahora se llaman «dislexias», extraen conclusiones generalmente adversas al método «global». Algunos de estos investigadores relevan cierto paralelismo entre las cifras que demuestran el progreso de las dislexias y la extensión en la aplicación del método global.

Roudinesco, Mme. Trélat y Trélat, Mme., en un trabajo del año 1950, decían que a pesar de las insuficiencias de sus estadísticas pudieron encontrar que en las escuelas donde se aplicaban métodos de marcha sintética se producía un 2% de disléxicos, «mientras que el 20% de los niños tenían trastornos típicos en las escuelas nuevas, donde era solamente empleado el método global».[19]

Otros acumulan pruebas que demuestran que el niño tiene dificultades para «globalizar» justamente entre los 6 y los 9 años de edad.[20]

Mientras tanto, ciertas investigaciones de laboratorio –aunque sinceramente son las menos, y bastante vulnerables– corroboran por su parte algunas hipótesis elaboradas por los partidarios del método global.[21]

La «querella de los métodos» se halla pues en pie. Pero ella no es tan solo producto de la competencia que entre los métodos establece la eficacia respectiva de cada uno, ni siquiera tampoco de la valoración científica que ellos merecen. Se vincula, además, en gran medida, a la orientación general de cada sistema de educación y al concepto que preside la psicología educacional que sirve a cada uno.

NUESTRO PLAN

Tenemos el propósito de abordar la querella planteándola en todos sus términos que, a nuestro juicio, deben comprender los fundamentos teóricos de cada método, los trabajos experimentales que se realizan para interpretar el proceso mental del aprendizaje y al mismo tiempo los factores no intelectuales e independientes del método que intervienen en su aprendizaje.

Antes de analizar el contenido de cada método es necesario tranquilizar las pasiones evitando al mismo tiempo el desorden que ellas pueden introducir en la discusión y los errores a que ellas pueden conducir. Solamente liberándonos de esa «especie de pecado original» del que hablaba Bacon al fundar su *Novum Organon*, podremos dirigirnos de modo certero para obtener una apreciación objetiva de cada uno. Al revisar los métodos podremos apreciar que cada uno de ellos responde a las direcciones psicológicas dominantes en la época de su aparición y desarrollo y a sus respectivas interpretaciones del proceso del aprendizaje. De este modo resulta que, en lo fundamental, las conclusiones más terminantes

19. ROUDINESCO, Sra. de, TRÉLAT, Jean y TRÉLAT, Sra. de, «Étude de quarente cas de dyslexie d'évolution», en *Enfance*, vol. 3, nº 1, 1950, p. 7.

20. AJURIAGUERRA, Julian de, «À propos des troubles de l'apprentissage de la lecture. Critiques méthodologiques», en *Enfance*, vol. 4, nº 5, 1951, p. 391.

21. MUÑOZ, Juan; ODORIZ, José y LAVAZZA, J., «Registro de los movimientos oculares durante la lectura», en *Revista de la Sociedad Argentina de Biología*, vol. XX, Buenos Aires, 1944 pp. 280-286.

del método global en sus expresiones culminantes responden, en general, a los conceptos que en el siglo XX desarrolla la psicología profunda acerca de las formas inmediatas del conocimiento, que se adquiere sin la participación de la inteligencia. En todo caso, cuando esta interviene en algunas direcciones de la teoría del aprendizaje, lo hace mediante poderes que nada le deben a la razón y que no se explican por la razón.

La «querella de los métodos» tiene, pues, sus raíces en las disputas psicológicas del siglo y quizá por eso mismo es tan apasionada. Llevando las expresiones a su extremo puede decirse que en ella se halla implicada una cuestión que tiende a definir los medios que se ponen en juego para la adquisición del conocimiento, ya sea mediante procesos que demandan la aplicación del esfuerzo intelectual, o bien mediante aquellos otros que se valen de recursos que proporcionan espontáneamente la verdad mediante la adivinación o la revelación.

Al describir los estudios experimentales de los procesos psíquicos que intervienen en la lectura, tendremos en cuenta los antecedentes de la psicología experimental de laboratorio así como los conocidos y prestigiosos trabajos de Lourenço Filho. Pero le daremos igual importancia a los estudios que se realizan actualmente con hipótesis derivadas de la patología de la lectura. El estudio de las dislexias ha permitido descubrir con mucho más rigor las condiciones necesarias para leer y las pautas de la madurez para la lectura. Como consecuencia de estos estudios se cuenta con elementos definidos experimentalmente para apreciar muchas de las hipótesis contenidas en los métodos que discuten entre sí su respectiva validez. Ellos permiten descartar también muchas conclusiones que se han obtenido mediante una experiencia que no responde siempre a las exigencias rigurosas del trabajo científico, ya que a menudo son el producto de una generalización que solamente tiene en cuenta los casos más favorables.

Pero todo esto carecería de valor –serían solamente conclusiones de gabinete– si no tuviéramos en cuenta otros numerosos factores que tienen su importancia para determinar la eficacia del método. Investigaciones contemporáneas de gran interés, logran demostrar la correlación entre las condiciones socioeconómicas, culturales y afectivas que influyen sobre este aprendizaje. A este respecto, si resultan curiosas y terminantes las observaciones que hizo Wall[22] en Inglaterra durante la última guerra para demostrar las causas del retroceso que colectivamente se produjo en el aprendizaje de la lectura, no lo son menos otras que se hacen con respecto a la influencia de ciertos adelantos de la técnica moderna. No se puede negar que la radiotelefonía, el cinematógrafo y la televisión pueden enriquecer la cultura del hombre de nuestro tiempo pero se demuestra también que ellos disminuyen visiblemente el interés por la lectura y la cantidad de lectores, aunque se considere y con razón que el valor educativo de la lectura es siempre superior.

Con estos elementos podremos arribar seguramente a alguna conclusión que además de satisfacer las exigencias de una interpretación teórica bien fundada, tenga consecuencias prácticas para el trabajo del maestro.

Para resolver la querella algunos autores hablan de la necesidad de desprenderse de la preocupación por el método. La mayor eficiencia no radicaría en el

22. WALL, W.D., «Le retard scolaire en Grande-Bretagne», en *Enfance*, vol. 7, nº 2, 1954.

método, en la decisión por uno o por el otro, sino en la suma de condiciones que deben ponerse en juego para facilitar su adquisición. Otros autores ofrecen soluciones nuevas que partiendo de algunas teorías psicológicas contemporáneas interpretan de manera nueva el proceso y que, sin incurrir nunca en eclecticismo, al tiempo que descubren nuevos aspectos del mismo, echan una luz nueva sobre algunos hechos que fueron descubiertos parcialmente por cada uno de los métodos que se hallan en querella.

De todas maneras, la solución definida del problema y la decisión por el método tienen profunda conexión con el sistema de enseñanza, ya que las preferencias por un método o por otro pueden tener relación con el valor que dicho sistema le atribuye al aprendizaje, a los esfuerzos conscientes que se despliegan durante el mismo, a la medida en que la «instrucción» se integra en el proceso de la educación. Al buscar esa solución no debe olvidarse jamás que el maestro no solo se propone suministrar un contenido sino que también, al enseñar a leer, actúa sobre toda la personalidad del niño, formando su inteligencia, creándole hábitos mentales y estimulando a la vez todos sus valores afectivos, sociales y éticos. Un determinado método puede inducir al niño por el fácil camino de la adivinación; otro, puede habituarlo al esfuerzo intelectual y puede enseñarle a disfrutar los goces de ese esfuerzo. De ese trabajo y de cualquier otro trabajo. El maestro sabe qué le conviene más al niño que él educa para contribuir, mientras le enseña a leer, a transformarlo en un hombre.

Segunda parte

La teoría

Los métodos para la enseñanza de la lectura

SU CLASIFICACIÓN

Los que participan en la querella de los métodos invocan, por una parte, la mayor legitimidad del método global y por otra, la mayor eficacia de otro método que a veces suele llamarse *fonético* y a veces se llama *alfabético*. Al utilizar esta denominación suelen referirse a diversas variantes que se implican en el primero, así como muy habitualmente confunden los otros dos.

Por eso, antes de exponer los fundamentos de diverso orden que justifican a cada uno, es necesario definirlos.

MÉTODOS DE MARCHA SINTÉTICA Y DE MARCHA ANALÍTICA

Existen variantes muy numerosas en las diversas categorías que se mencionan. Por eso creemos que puede ser útil tomar como punto de partida la clasificación general ya propuesta por J. Guillaume hacia fines del siglo pasado.[1] Esa clasificación comprende los «métodos de marcha sintética» y los «métodos de marcha analítica», y no solamente tiene la ventaja de aclarar ciertos conceptos como el de método «sintético» o «analítico» que habitualmente confunden sobre la verdadera marcha del proceso que se sigue en cada caso sino que, además, se adapta a la evolución que históricamente siguieron los métodos, por lo menos desde que se crearon los alfabetos grafemáticos.

Esta clasificación se halla justificada por lo que explicaba Th. Simon hacia 1924 en su *Pedagogía experimental*: «A pesar de las apariencias, no existen verdaderamente más que dos métodos de lectura. Ambos tratan de hacer comprender al niño que existe cierta correspondencia entre los signos de la lengua escrita y los sonidos de la lengua hablada; pero, para ello, uno de esos métodos comienza por el estudio de los signos o por el de los sonidos elementales, y el otro busca por

1. GUILLAUME, James, voz «Lecture», en *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, París, Hachette, 1911.

el contrario obtener el mismo resultado colocando de repente al niño pequeño frente a nuestro lenguaje escrito. El primero es generalmente conocido con el nombre de "método sintético" en razón del trabajo psicológico que demanda del niño para el acto de la lectura. Cuando aprendió a leer cada signo, el niño debe, en efecto, condensar esas diferentes lecturas en una lectura única que generalmente, para cada agrupamiento particular de esos signos, es diferente de su lectura particular... Se trata, pues, de una operación de síntesis. El otro método parte de los agrupamientos mismos. Parte de las palabras. Se le llamará *analítico* cuando se quiera recordar el trabajo psicológico que se le exige al niño para aprender, según esos agrupamientos, las denominaciones de sus partes o las sonoridades de sus sílabas. La misma manera de proceder se designará bajo el nombre de método *global* si se quiere recordar solamente su origen: poner al niño en presencia de frases o palabras tal como nosotros mismos las leemos».[2]

Los investigadores actuales no están de acuerdo con Simon en cuanto este afirma que ambos métodos tratan de «hacerle comprender al niño que existe correspondencia» entre la lengua escrita y la lengua hablada. Por el contrario, le reprochan tanto al método alfabético como al método global su falta de preocupación por esa correspondencia. Desde ya, podemos adelantar que quizás entre todos los métodos tradicionales, el único que se somete a esa correspondencia es el método «fonético» propiamente dicho. Pero prescindiendo de ese detalle –de ese importante detalle–, en el párrafo citado de Simon se hallan comprendidos los elementos necesarios para definir una clasificación general de los métodos sobre la base de las denominaciones más precisas de Guillaume. Aceptando además algunas sugestiones del trabajo más reciente de la señora Galifret-Granjon,[3] podemos elaborar el esquema siguiente:

1. Métodos de marcha sintética
   a) «Alfabético», «de la letra», «literal» o grafemático: parte de signos simples, letras o grafemas.
   b) «Fonético»: parte de los *sonidos* simples o fonemas. A veces parte también del sonido más complejo de la sílaba.

No tienen en cuenta la significación en el punto de partida, y no llegan necesariamente a ella.

2. Métodos de marcha analítica
   a) «Global analítico». Parte de signos escritos complejos, que pueden ser la palabra, la frase o el cuento. El maestro dirige el análisis.
   b) «Global»: parte de la palabra, la frase o el cuento. El maestro no debe dirigir el análisis. En todo caso, el niño debe llegar espontáneamente a él.

2. SIMON, Théodore, *Pédagogie experimentale. Écriture, lecture, orthographe*, París, Armand Colin, 1924, p. 101.

3. GALIFRET-GRANJON, Nadine, «Étude critique des principes psychologiques sous-jacents à quelques méthodes d'apprentissage de la lecture», en *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 1, nº 2, París, Presses Universitaires de France, 1958, p. 383.

Parten siempre de la significación. No parten nunca del elemento y en algunos casos, como en el «global» *puro*, tampoco deben llegar necesariamente al elemento ya que intervendrían ciertas actividades intelectuales que no incluyen la actividad analítico-sintética.

Esta última forma del método, es decir, el global más ortodoxo, no cabe verdaderamente dentro de ninguna de las clasificaciones de Guillaume. Históricamente, no se hallaba definido todavía para su época.

No hemos incluido la forma que presenta Galifret-Granjon, según la cual existe una forma del método global que parte de los sonidos complejos, o del discurso, ya que esa forma no cabe entre los métodos tradicionales sino que corresponde a ciertas direcciones contemporáneas que trataremos separadamente.

Pasaremos ahora a describir cada uno de los métodos enunciados. Nos ocuparemos de su origen, de su evolución y de los fundamentos psicológicos subyacentes.

LOS MÉTODOS DE MARCHA SINTÉTICA

El método alfabético, de la letra literal o grafemática

Comenzaremos por exponer las normas del método alfabético y procedemos así por dos razones: primero, por respetar la cronología de la evolución de los métodos y segundo, porque ya mismo nos aplicaremos a disipar un equívoco que la nomenclatura contribuye a perpetuar, profundizando las divergencias en la querella de los métodos.

Se puede creer con toda verosimilitud que el primer método empleado espontáneamente para leer en el origen de la cultura humana fuera el método global, ya que no se puede concebir otra manera de leer los jeroglíficos –primera forma de escritura– que mediante el reconocimiento total de cada uno de sus dibujos, destinados a expresar cada palabra del idioma.

Es igualmente verosímil que los inventores de la escritura alfabética debieron partir del sonido de la palabra para descomponerla en sílabas y en fonemas y darles una representación simbólica. Probablemente, para enseñar a leer se seguía el mismo camino.

Origen del método alfabético

Pero, si bien todo lo que acabamos de decir cabe dentro de las conjeturas, las primeras noticias ciertas que sobre el método de la lectura se recogen en la historia escrita aparecen en algunas conocidas obras de la ya muy avanzada civilización griega. En el libro de Dionisio de Halicarnaso, cuyo expresivo título, *De la composición de las palabras*, anticipa ya la descripción del método, se dice: «Aprendemos ante todo los nombres de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y después de esto las palabras y sus propiedades».[4]

4. GRAY, W.S., *La enseñanza de la lectura y la escritura, op. cit.*, p. 68.

Posteriormente, el romano Quintiliano formuló las prescripciones del método de un modo muy parecido, aunque propició que se introdujera el juego con letras de marfil y la ejercitación en la escritura mediante un estilete que debía pasarse por las letras ahuecadas en una tabla.

La tortura del aprendizaje

Con la lectura del párrafo de Dionisio que acabamos de transcribir basta para comprender los enormes esfuerzos que debía realizar el que aprendía. Esos esfuerzos eran a veces insuperables y generalmente infructuosos. Por eso, el que enseñaba suplía el método, que realmente no existía, por la férula.

Existe una fórmula que describe los recursos de la escuela durante un larguísimo lapso de la historia humana: «la letra con sangre entra». Seguramente fue la clase de lectura la que dio literalmente origen a esta sentencia. Basta pensar que los niños debían comenzar por aprender de memoria las letras del alfabeto y todas sus combinaciones posibles con otras dos o tres letras. Aplicando un cálculo de combinatoria para cada idioma se podría conocer la fabulosa cantidad de sílabas sin sentido que se debía comenzar por aprender antes de combinarlas en palabras. Si además se piensa que durante varios siglos se enseñaba en las escuelas de Occidente solamente la lengua latina, incomprensible para la mayoría, se puede apenas comprender cuán cruel era la tortura del aprendizaje de algo que no era siquiera lectura porque nunca llegaba a la significación. Conviene recordar la popular anécdota de aquel joven que al descifrar un texto se sorprendió de que eso quisiera decir algo que le resultaba comprensible.

El deletreo

Esta manera de aprender fue prematuramente acompañada por un procedimiento que no hizo más que aumentar la tortura del esfuerzo. El método alfabético enseña el *nombre* de las letras y no los sonidos, es decir, enseña a leer *ele*, *eme*, *ese*, *jota*, *pe*, *etc.*, y por eso, *para traducir la visión* de las letras que componen una palabra *al sonido* de la palabra, introdujo el recurso del *deletreo*. «El niño lee y pronuncia *hache*, *i*, *jota*, *o* –dice Víctor Mercante–, y desgraciado del que salga con una hache, i, jota o algo por el estilo».[5]

El *deletreo*, lejos de ser una solución para resolver el difícil problema de trocar el símbolo escrito que se ve en la palabra viva que se habla, aumentó la distancia entre ambos.

Es cierto que hacia los comienzos del siglo XVII, Comenio propuso en su *Orbis Pictus* las transformaciones revolucionarias que explicaremos en el momento de referirnos a los orígenes del método global. Contra el alfabeto de las letras muertas él proponía la enseñanza de un «alfabeto vivo» cuyos elementos se corres-

5. MERCANTE, Víctor, «Cómo se aprende a leer. Los textos de lectura», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, t. II, nº 6, La Plata, 1919, p. 326.

pondían de manera onomatopéyica. Pero su prédica no tuvo mayor efecto y él mismo la contradijo en su *Didáctica Magna*, donde se conservaba fiel a la tradición de la enseñanza del alfabeto.

Sin embargo, hacia la misma época comenzaron a introducirse algunas renovaciones que se reducían, en realidad, a imaginar ciertos procedimientos mnemotécnicos que ocupan la historia de la metodología especial de la lectura, desde el año 1670, más o menos, hasta que surgen las diversas proposiciones que, hacia fines del siglo XVII y comienzos del XVIII, aconsejan abandonar definitivamente la enseñanza de las letras.

Los silabarios y jeroglíficos

Esas mnemotécnicas comprenden los famosos silabarios y jeroglíficos. Los silabarios, cuya primera elaboración parece haber correspondido a Tomás Guyot hacia el año 1760, son cuadros alfabéticos que se fueron formando con cada consonante asociada a cada vocal, a cada diptongo y a cada grupo de vocales, según la complicación del idioma. En 1719 aparecieron los famosos jeroglíficos de Vallange en tarjetas que hacían figurar, de un lado, la letra y, del otro, todas sus combinaciones posibles con otras letras.

Ni siquiera pedagogos tan famosos como Basedow o Pestalozzi escaparon a este procedimiento, y si el pedagogo de la Filantropía propuso por toda renovación que se designara a cada consonante posponiéndole una vocal –por ejemplo, *be*, *ce*, *me*, *fe*, etc.–, el pedagogo de la «educación para la humanidad» enseñaba de memoria el alfabeto bajo cinco formas diferentes, posponiendo las cinco vocales a las consonantes, luego anteponiéndolas, repitiendo lo mismo después con todas las combinaciones de las vocales que ofrecía su lengua materna. Cuando enseñaba las palabras enseñaba a deletrearlas retomando su comienzo cada vez, de tal modo que si enseñaba por ejemplo a leer la palabra «epidermis», había que leer: *e*; *e p*, *ep*; *e p i*, *epi*; *e p i d*, *epid*; *e p i d e*, *epide*; *e p i d e r*, *epider*; y así hasta leer *epidermis*.

En el Río de la Plata

Estos procedimientos se pusieron en práctica en el Río de la Plata durante la época colonial. Hacia 1780 la imprenta de Expósitos editó cartillas y cartones y luego Astete editó algunas decenas de miles de cartillas y algunas centenas de decenas de letras y caracteres. Luego, después de la Revolución de Mayo, se aplicaron en las «escuelas de la patria» conjuntamente con el método llamado monitorial o de Bell y Lancaster. Y después fueron trasladados a Cuyo, Chile y Perú.

Educadores rioplatenses hicieron interesantes contribuciones para las mnemotécnicas. Dezeo y Muñoz citan en su libro *La enseñanza del lenguaje gráfico*[6] muchos de los silabarios y jeroglíficos que se idearon en Buenos Aires y Montevideo.

6. DEZEO, Emilia C. y MUÑOZ, Juan M., *La enseñanza del lenguaje gráfico*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Ferrari Hnos., 1936.

A título de curiosidad y para que se comprendan mejor las dificultades de estos procedimientos vamos a recordar en qué consistían algunos de ellos. El silabario de Naharro fue descripto por Sarmiento en *Educación popular*.[7] Comprendía varias series de combinaciones de las vocales precedidas por consonantes, en el siguiente orden:

Da	fe	li	mo	nu
De	fi	lo	mu	na
Di	fo	lu	ma	ne
Do	fu	la	me	ni
Du	fa	le	mi	no

Este cuadro puede leerse en el orden natural o verticalmente y, de acuerdo con la cantilena que produce al leer su primera línea horizontal, será la del «dafelimonu» como había otra que era la del «paresitoyu» y así sucesivamente.

En el caso de Bonifaz, hacia 1834, proponía como punto de partida una sigla que en un caso era «se me debe leche» y en otro «te veré jefe». A partir de esta sigla proponía transformar cada frase del siguiente modo:

Se	me	de	be	le	che
Si	mi	di	bi	li	chi
So	mo	do	bo	lo	cho
....					

De este modo los niños podrían aprender la s, la l, la m, la d y así sucesivamente.

Sarmiento enaltece los silabarios y el método fónico

Sarmiento enalteció el silabario de Naharro porque sus lecciones eran «compendiadas» y «metódicas» y admitía que este método, que «era en realidad silábico», podía «servir de guía a la inteligencia de los alumnos». El Padre del Aula creyó que estos silabarios superaban el método de los carteles que él criticó porque contrariaban los beneficios de la organización monitorial de la escuela lancasteriana. «Esta lectura muerta y sin sentido –decía–, este trabajo puramente mecánico de repetir millares de palabras colocadas por orden alfabético, sin trabazón alguna y sin expresar ninguna idea que atraiga la atención de los alumnos, es la tarea más odiosa e insoportable para la infancia, cuya atención es tan difícil de fijar en un solo objeto; trayendo esto tal desaliento que el progreso de la instrucción se retarda por la falta de interés que ofrece, no obstante la facilidad que su metódica organización ofrece [...] es abstracto [...] Se olvida de su objeto que es enseñar a leer castellano [...] resultan unos ciento treinta cuadros con más de 5.000 sílabas y más de 10.000 palabras abstrusas e incomprensibles».[8]

7. SARMIENTO, D.F., *Educación popular*, Buenos Aires, Lautaro, 1949, p. 213. [*Educación popular,* con presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria, 2011.]

8. Citado por DEZEO, E.C. y MUÑOZ, J.M., *La enseñanza del lenguaje gráfico*, *op. cit.*, p. 142.

Es probable que los silabarios con su «cantilena» merecieran la aprobación de Sarmiento porque su inteligencia genial supo descubrir en ellos ese placer por el juego verbal que señalan varios autores contemporáneos. Su genio le hizo comprender en su época, igualmente, las ventajas del método fónico sobre el alfabético e hizo notar que el español es un idioma fónico por excelencia, que las palabras se pueden analizar silábicamente con facilidad, y por eso insistía en la importancia de formar las palabras partiendo de las sílabas.

Pero antes de analizar en qué consiste el método fonético cuya superioridad supo advertir Sarmiento, tratemos de extraer algunas conclusiones de lo que hemos dicho sobre el método alfabético.

No se trata verdaderamente de un método

Hay que decir en primer lugar que en su forma primitiva no se trataba verdaderamente de un método. El procedimiento espontáneo de enseñar las letras según el orden impuesto por el alfabeto era absolutamente infundado y por eso mismo fue bárbaro en su aplicación. En cuanto al deletreo y a las mnemotécnicas que surgieron para subsanar las dificultades del aprendizaje de las letras y sus combinaciones, no configuran tampoco un método.

Con gran benevolencia se podría admitir que consistieron en tentativas cuyo resultado fue solamente un proto-método. La única base de estos procedimientos fue el ingenio de algunos maestros; pero no tuvieron relación alguna con las necesidades psicológicas del niño ni con ninguna otra condición de la didáctica, aunque se les puede conceder una mayor sensibilidad por el interés del niño en su encomiable propósito de disminuir la tortura del aprendizaje.

Son razonables todas las diatribas que se dirigen en contra del método alfabético. Pero no es admisible, en cambio, que se transfieran injustamente las críticas que este método merece a otro que a veces se confunde deliberadamente con el mismo.

Las críticas al método alfabético se transfieren injustamente al fonético

Los partidarios del método global, especialmente cuando defienden el carácter ideovisual del mismo, critican el uso que el fonético hace del sentido del oído, que para ellos corrompe la lectura de la «idea». Pero al mismo tiempo le atribuyen todas las calamidades que no le pertenecen precisamente al fonético sino que derivan del propósito erróneo de enseñar de memoria el nombre de las letras escritas, sin relación alguna con el sonido del lenguaje hablado. La confusión es muchas veces deliberada ya que precisamente la querella apela a cualquier medio, aunque no sea muy leal. Para ella aumenta porque el método fonético parte de los *elementos simples* de los sonidos del mismo modo que el alfabético parte de los elementos simples de las letras. Ambos son de «marcha sintética», como ya lo hemos visto y, sin embargo, su naturaleza es diferente.

Nosotros hemos apoyado la denominación de *alfabético* con la otra de

William Gray, llamándolo también «*literal*» o de «*la letra*» y hemos agregado que es grafemático. Con esto propendemos a establecer la diferencia que comúnmente no se hace entre este método y el fonético. Pero, para que se comprenda esa diferencia, pasamos ya mismo a describir el método fonético.

El método fonético o fónico

Dice William S. Gray, al explicar una de las formas del método llamado «fónico» por él, que el mismo se ha usado «desde hace centenares de años».[9] Otros afirman, como ya lo dijimos, la verosimilitud de que dicho método fuera empleado por quienes inventaron las escrituras alfabéticas.

Su origen

Pero la historia escrita ofrece referencias de una aparición mucho más reciente de la enseñanza de la lectura que toma como punto de partida *el sonido* para enseñar «*luego el signo y por último el nombre* de la letra», aplicando en la lectura de este último solamente el sonido. Dice Víctor Mercante[10] que recién hacia 1803 apareció en una revista de pedagogía alemana un artículo del doctor Enrique Stephani que «produjo una verdadera revolución en la metodología de la materia que nos ocupa», propiciando el orden de la enseñanza que acabamos de enunciar. Según el mismo Mercante, este método se extendió a los Estados Unidos bajo la forma del «*phonetique method*». De allí habría pasado a Colombia y luego a México y a Chile, aproximadamente hacia 1884. Parece que Gueux lo propuso en Francia hacia 1890 y que el método tuvo también éxito en Austria y Suiza. Hacia 1919 decía Víctor Mercante que «hoy no existe probablemente ni una escuela en Alemania, Austria y Suiza que no haya aceptado el fonetismo como base fundamental de su método de lectura, combinándolo ya con la marca sintética, ya con la analítico-sintética, con la lectura escritura, según el criterio de cada maestro».[11]

Durante el primer siglo o el siglo y medio de experiencias realizadas con este método, el mismo siguió una evolución y sufrió modificaciones que tendían a superar las dificultades que se advirtieron en su aplicación.

Primera etapa de la aplicación

En la primera etapa se comenzaba por enseñar la forma y simultáneamente el sonido de las vocales y en seguida las consonantes. Primero se combinaban entre sí las vocales, por ejemplo: *ai*, *ie*, *ua*, *aio*, *aia*, *aie*; luego se enseñaban las combinaciones con una consonante, por ejemplo: *li*, *lu*, *lui*, *ali*, *ala*, *lila*, etc. Así se combi-

9. GRAY, W.S., *La enseñanza de la lectura y la escritura, op. cit.,* p. 107.

10. MERCANTE, V., «Cómo se aprende a leer. Los textos de lectura», *op. cit.,* p. 328.

11. Ibídem, p. 329.

naban palabras, frases y oraciones, las cuales llenaban dos o tres cartillas de ejercicios que los niños debían aprender antes de pasar a la lectura propiamente dicha.

Muchos autores señalaron las ventajas que este método tenía sobre el deletreo. Según lo refiere William Gray, autores tan autorizados como Huey Anderson y Dearborn señalaron que el mismo «desarrolla la capacidad para emitir sonido de cualquier nueva palabra y pronunciarla combinando estos sonidos».[12]

Sus ventajas

Sus ventajas consistían en que era un método *lógico*, que se puede *graduar* y que le *ahorra esfuerzos* al niño para aprenderlo y al maestro para enseñarlo.

Pero se le han objetado algunas *dificultades* que analizaremos separadamente. Nos ocuparemos primero de las que surgen dentro de un mismo idioma, sin considerar todavía las diferencias de sus ventajas cuando se lo aplica a un tipo de idioma o a otro.

Sus dificultades: la pronunciación de las consonantes aisladas

En primer lugar surge una dificultad con respecto a la manera de emitir el sonido de las consonantes. Algunos autores, como Grasser, ridiculizaron el fonetismo comparando sus ejercicios con mugidos, chirridos y graznidos. En realidad, cuando se trata de pronunciar separadamente una consonante se le agregan otros sonidos que después entorpecen la lectura de las palabras, ya que esos sonidos superfluos suelen subsistir como parásitos. Para superar estas dificultades fueron apareciendo algunas innovaciones que finalmente dieron lugar al *método silábico* que actualmente se llama también *psicofonético*.

La falta de interés

Otras objeciones se refieren a la falta de interés que el mismo ofrece y a sus excesos de mecanicismo. La repetición de sonidos sin sentido, dicen ciertos autores, adormece la capacidad para comprender lo que se lee. Para superar este género de dificultades se introdujeron diversas innovaciones. En algunos manuales se presentan animales o personas que, en situaciones determinadas, producen el sonido que se quiere sugerir. Por ejemplo, una mujer produce la interjección «Aaaa», ante un cacharro que se rompió. En la monografía de Gray se presenta una página de una cartilla del Instituto de Alfabetización en lenguas indígenas, publicada en México en el año 1946[13] con varios ejemplos para ilustrar sobre este recurso. Otra variante consiste en acompañar la letra de una lá-

12. GRAY, W.S., *La enseñanza de la lectura y la escritura*, *op. cit.*, p. 103.
13. Ibídem, p. 124.

mina que representa la palabra cuya letra inicial es ese sonido. Son las «palabras-clave». Sobre la base de esta última idea se han imaginado otras innovaciones.[14]

Sus dificultades en los diversos idiomas

Pero las objeciones más serias son precisamente las que se refieren a las diferencias de dificultades que se presentan para su aplicación en los distintos idiomas. Parece que esta dificultad fue discutida muy prematuramente aun entre nosotros ya que en determinado momento se dijo que si bien el fonetismo es aceptable para la lengua alemana, no lo es para la nuestra. Víctor Mercante salió al encuentro de esta objeción diciendo que no es la estructura de la lengua hablada la que tiene importancia para el uso de este método sino que la dificultad proviene, en todo caso, «del carácter de la lengua escrita».[15] Esta observación de Víctor Mercante es perfectamente razonable ya que existen algunos idiomas cuya lengua escrita tiene una *correspondencia perfecta* de cada letra con cada sonido, de cada *grafema* con cada *fonema* y, en cambio, existen algunos idiomas que ofrecen una *correspondencia menor*. Volveremos sobre este tema cuando sea el momento de exponer las investigaciones que se realizan actualmente sobre el tipo de idioma y su relación con el método (véanse pp. 168-169). Tenía también razón Víctor Mercante cuando decía que el castellano es un idioma excepcionalmente fonético. Nosotros diríamos que para el caso es mejor decir que el castellano es uno de los idiomas más «consonantes», que ofrece mayor correspondencia entre la lengua escrita y la hablada.

Cómo se superan las dificultades con los idiomas no consonantes

Actualmente se trata de superar esta dificultad que ofrecen los idiomas que no son «consonantes», cuando se usa el método fonético, modificando en algunos casos algunas letras o indicando el sonido correspondiente a un grupo de letras o a la letra dudosa mediante signos «diacríticos».

Antes de formular una apreciación sintética del método fonético deseamos decir algunas palabras sobre el método silábico que deriva del mismo, como ya lo hemos anticipado.

Los métodos silábicos

En los métodos silábicos se emplean como unidades claves las sílabas que después se combinan en palabras y frases. Como ya lo dijimos, tiende a resolver la dificultad que crea la inexactitud de la pronunciación de las consonantes aisladas.

14. Ibídem, p. 107.

15. MERCANTE, V., «Cómo se aprende a leer. Los textos de lectura», *op. cit.*, p. 327.

En sus primeras formas, se elaboraban cartillas para la ejercitación mecánica en el reconocimiento y pronunciación de las sílabas. Después, se fueron introduciendo variantes en favor del interés, despreciado en los procedimientos anteriores.

Algunos idiomas, que poseen muchas palabras monosilábicas, favorecen el propósito de comenzar enseñando la lectura con significación. Después de enseñar así las primeras sílabas se elaboran frases y palabras. Para diversificar las combinaciones se aprovechan los monosílabos así aprendidos, y otros que expresan la primera parte de una palabra.

Comúnmente se enseñan primero las vocales con ayuda de ilustraciones y palabras. Por ejemplo, se enseña la vocal «a» tomándola de la palabra ala, que se ilustra; «u» tomándola de uva, etc. Después se hacen ejercicios para componer cada vocal con las diversas consonantes, por un procedimiento análogo al anterior. Así, se puede combinar por ejemplo, «ca», de cama con «sa» de sapo para formar la palabra casa; «a» de ala, «ma» de mano, «sa» de sapo, para formar «amasa». Las ilustraciones suelen suprimirse cuando las palabras se independizan como material de lectura.

El método psicofonético

En el más moderno método *psicofonético* las sílabas se enseñan comparando palabras. Se desarrolla el «habito de identificación» comparando estructuras silábicas con otras ya aprendidas. Estas estructuras se presentan gradualmente según un orden sistemático para «no alterar la psicología de la memoria» del alumno. Propiciado por Wallis y Gates, ocupa realmente un lugar intermedio entre el de la palabra y otro que participa de algunos caracteres del fonético y el alfabético.

La superioridad del método fonético

Sus errores

Dice William Gray que el valor histórico de este método «es reconocido por la mayor parte de los expertos en materia de lectura». Ya hemos recordado que en nuestro país Sarmiento advirtió su superioridad sobre el alfabético y que Víctor Mercante se expidió categóricamente en igual sentido.

A pesar de que Stephani concibió la marcha de un método que partiera del sonido para enseñar luego el signo, creemos que en algunas de las elaboraciones más modernas del método fonético se invierte el sentido de la marcha, partiendo del signo escrito hacia el sonido. Consideramos que esta inversión del proceso configura uno de los errores fundamentales del método que tradicionalmente se llamó «fonético» y que, con eso, traiciona los encomiables propósitos que se siguen al unir la palabra escrita con el sonido de la palabra hablada. Ese propósito de traducir la visión de la palabra a su audición, solo respondió en ese momento de la evolución de los métodos a razones de orden lógico y tuvo lugar para resolver algunos problemas didácticos que tenían por único fundamento el interés del niño, además de la necesidad práctica de ahorrar tiempo en

la enseñanza de este automatismo. Y si bien es cierto que el imperativo psicológico del *interés* del niño es de gran importancia, deja de lado otras razones que responden al conocimiento científico de todo el eslabonamiento del proceso de la lectura.

Cuando analicemos las corrientes que actualmente tratan de interpretar ese proceso, veremos que todas coinciden en destacar el papel que desempeña el lenguaje hablado como antecedente del aprendizaje de la lectura y que para llegar a ella se parte del lenguaje que se oye y que se habla llegando recién después al que se escribe y se ve, según los símbolos convencionales dispuestos especialmente en una superficie.

Desvanecer el equívoco entre ambos métodos

Dijimos desde el comienzo que para saber qué partido tomar en la querella es necesario desvanecer los equívocos, uno de los cuales consiste en confundir el método fonético con el alfabético. No sabemos si lo hemos logrado, pero por lo menos hemos llamado la atención sobre el mismo.

Críticas de los métodos de marcha sintética

Aunque insistimos en la superioridad del método fonético sobre el alfabético, estamos de acuerdo en aceptar, sin embargo, que tanto el método alfabético como el fonético adolecen de defectos en sus fundamentos psicológicos. Es evidente que tanto el uno como el otro desconocen la teoría del aprendizaje en general y el proceso de la adquisición de la lectura en particular.

Desconocen la teoría del aprendizaje

Para interpretar el aprendizaje se requiere el apoyo de una psicología altamente evolucionada y esta ciencia, que es tan joven aun ahora, no había nacido siquiera como tal durante el largo período que hemos analizado. Y, si la psicología general en su forma científica no existía, menos aún se sabía de la psicología de la infancia. Los mecanismos que se ponen en movimiento mientras se lee eran ignorados y nada se sabía de las condiciones que son necesarias para leer. Estos hechos no estaban ni siquiera planteados en la problemática de aquel tiempo.

Responden implícitamente al asociacionismo precientífico

Sin embargo, es necesario reconocer que los métodos «de marcha sintética» no eran completamente ajenos a las concepciones psicológicas de su tiempo. Implícita y espontáneamente respondían al concepto precientífico del atomismo, para el cual los conocimientos, como todos los hechos de la vida psíquica, comienzan por sensaciones elementales. Poco a poco, ellas se reúnen en la percepción y luego,

sin saber certeramente de qué modo, vuelven a asociarse en otras zonas superiores de una inteligencia aparentemente preexistente que produce la unidad final de algo que parece reproducir aquello que se trata de conocer.

Declinan junto con el viejo asociacionismo

Precisamente cuando el atomismo comienza a desfallecer por el embate de otras concepciones que defienden un punto de vista diametralmente opuesto, se inicia también la declinación de estos métodos. Cada uno de ellos es atacado por causas diversas, pero ambos son a la vez vilipendiados porque buscan *el elemento* y tratan de asociarlo después. Sufrieron casi los mismos reproches que debió soportar la vieja psicología asociacionista del atomismo mecanicista. Pero, si queremos tener preparado nuestro ánimo para decidir con justicia, conviene recordar estas palabras sabias de Henri Piéron: «Si ciertas teorías asociacionistas han envejecido, los procesos de asociación no son por eso menos fundamentales».[16]

En la parte final veremos cómo intervienen estos procesos «de asociación» para explicar la lectura. Por ahora pasemos a analizar los métodos que hemos clasificado por su «marcha analítica», aunque en su forma culminante ya dejan absolutamente de analizar.

LOS MÉTODOS DE MARCHA ANALÍTICA

El método global

En medio de una gran confusión de nomenclaturas –quizás acentuada entre nosotros–, hemos tratado de definir con veracidad el carácter y los fundamentos psicológicos de los métodos de marcha *sintética*, es decir, de los que van de la lectura de los elementos gráficos a la lectura de la totalidad de la palabra.

Ahora trataremos de hacer lo mismo con la otra agrupación que comprende los diversos métodos de marcha *analítica*, es decir, que parten de la lectura de la frase o de la palabra y a veces llegan al reconocimiento de sus elementos, la sílaba o la letra. Sus diversos nombres, «global», «natural», «ideovisual», etc., suelen aludir, entre los diversos argumentos que invocan para justificarse, a algunos de los fundamentos psicológicos que les sirven de base.

Es indudable que estos métodos –aunque mejor sería hablar de *este método* para comprenderlos a todos– se hallan vinculados de modo muy directo al nombre de uno de los más grandes representantes de la pedagogía del siglo XX, creador, entre otros, de la Nueva Educación. Nos referimos al eminente médico, psicólogo y pedagogo belga Ovide Decroly. Sus conceptos fueron a menudo exagerados y quizás a veces adulterados por algunos representantes ortodoxos más recientes de las

16. PIÉRON, Henri, «De l'apport actuel de la neurophysiologie à la psychologie», 1953. Informe para la primera sesión de la Asociación de Psicología Científica de lengua francesa; citado en *Le conditionnement et l'apprentissage*, *op. cit.*, p. 188.

diversas corrientes que han dado lugar a esos métodos que William Gray llama «altamente especializados».[17] Por otra parte, tampoco fue Decroly el primero en practicarlo, como lo veremos en seguida. Pero lo cierto es que este pedagogo formuló con respecto al mismo una serie compleja de conceptos que, aunque a veces son contradictorios, pueden sintetizarse en un cuerpo de principios más o menos coherentes que justifican la práctica y reúnen las apreciaciones que de manera más o menos dispersa ya se venían realizando desde hacía más de un siglo.

Además, Decroly formuló su teoría del aprendizaje de la lectura en un momento muy especial del desarrollo de las ideas psicológicas, cuando triunfaban algunos conceptos que no solamente consolidaban su propio punto de partida, sino que además le daban nuevos argumentos que fue incorporando en los escritos por él publicados durante las tres primeras décadas de nuestro siglo. Decroly se benefició del prestigio creciente de esas escuelas psicológicas y, siendo por otra parte él mismo uno de los pivotes de la llamada Nueva Educación, también disfrutó su método de la gloria de ese movimiento pedagógico, gloria merecida para unos y para otros no, perdurable para algunos y ya condenada por la experiencia según otros.

Los precursores del método global antes del siglo XX

Deseamos detenernos para hacer una glosa de los precursores de Decroly. No es con el afán de hacer historia porque esa historia ya se ha escrito en abundancia.[18] Nos interesa simplemente destacar algunas grandes líneas de desarrollo que anticiparon su método sin omitir el que tuvo lugar en ciertos países que parecen haber ejercido mayor influencia sobre el nuestro.

La bibliografía argentina hace referencia frecuente a los antecedentes franceses de Decroly pero muy rara vez a los alemanes y a los estadounidenses que, antes que el mismo Decroly, emplearon ya algunas formas bastante audaces del método *global*. Sin embargo, si se tiene en cuenta que Decroly publicó sus primeras experiencias en 1906, hay que destacar que algunos libros de lectura aparecidos en el Río de la Plata en las últimas décadas del siglo pasado y la primera del presente respondían a la influencia de otros autores que pueden presentarse como verdaderos precursores del que después fuera el tan afortunado método *global*.

Sus orígenes

Prescindiendo de las conjeturas bastante verosímiles que pueden hacerse con respecto al uso del método global cuando se enseñaban a leer las escrituras ideográficas –uso que necesariamente se hace en los idiomas que aún poseen esas escrituras–, en la historia formal de la pedagogía aparece como primer antecedente del mismo el *Orbis sensualium pictus* de Comenio. Es sabido que contrariamente

17. GRAY, W.S., *La enseñanza de la lectura y la escritura*, *op. cit.*, p. 110.

18. Véase BUISSON, Ferdinand, voz «Lecture», en *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, París, Hachette, 1911.

a su *Didáctica Magna* donde seguía la rutina de la enseñanza de la lectura a partir de los elementos singulares del alfabeto, en su *Orbis pictus* Comenio presenta la palabra asociada a la representación gráfica de lo que ella significa, para que las palabras puedan aprenderse con rapidez, eliminando la «agobiadora tortura» del «penoso deletreo». Exaltando la importancia del *interés* y de la *asociación del concepto* para realizar la lectura, aconseja unir *el trabajo de la mano* a la ejercitación de *la vista y del oído*.

En Francia

Son conocidos los consejos que casi un siglo después daba en Francia el abate Redonvilliers en su libro titulado *De la manera de enseñar las lenguas* (1768), donde proponía la enseñanza de palabras sin deletreo, evitando a toda costa el esfuerzo insuperable para los niños de aprender letras y unirlas después en sílabas y palabras.

Pero el representante más eminente de esta corriente durante el siglo XVIII es Nicolás Adam, quien aconseja el orden *natural* que, según él, es el mismo que se sigue para aprender el lenguaje hablado, adquiriendo palabras y no letras. «Vuestro alumnito pondrá mucho menos tiempo en aprender estas cuatro palabras: papá, mamá, yo, hermano, del que hubiese sido necesario para hacerle distinguir con seguridad una A de una B de o una C.»[19] En su libro titulado *De la verdadera manera de enseñar cualquier lengua* existen numerosas sugestiones que aparecen después en los escritos de Decroly. Tantas, que Nadine Galifret-Granjon propone que el método se llame *Adam-Decroly*.[20]

Esta misma corriente se sigue después en Francia por los pedagogos dedicados a la educación de deficientes mentales, entre ellos, por Itard y por Seguin. Pero es necesario que nos detengamos sobre todo en Jacotot, cuyos argumentos parecen haber influido sobre Decroly, hecho comprensible si se tiene en cuenta que vivió durante algún tiempo exiliado en Bélgica. En su libro titulado *Enseignement universel*, propone tomar como base de toda la educación el axioma que dice «todo está en todo» y su corolario «sepamos una cosa y relacionemos con ella todo lo demás». Al enseñar la aplicación del método para la enseñanza de la lectura empleando como texto el *Telémaco*, dice: «Hay para la inteligencia y para el ojo una agudeza progresiva de la visión, que capta al principio los conjuntos, las masas, los compuestos y después los detalles, los más salientes primero, los más minuciosos después».[21] Esta referencia anticipa de modo indudable el concepto de la *globalización*, largamente elaborado por Decroly.

19. SEGERS, Jean E., *La enseñanza de la lectura por el método global*, Buenos Aires, Kapelusz, 1950.

20. GALIFRET-GRANJON, N., «Étude critique des principes psychologiques sous-jacents à quelques méthodes d'apprentissage de la lecture», *op. cit.*, p. 382.

21. DEZEO, E.C. y MUÑOZ, J.M., *La enseñanza del lenguaje gráfico*, *op. cit.*, p. 109.

En Alemania

Es importante recordar que también en Alemania fueron precursores del método, durante el siglo XVIII, autores como Heinicke, Trapp, Gedike y Fechter, y que en el siglo XIX se mencionan como discípulos de Jacotot en ese país a Duries, Hoffman y Dittes. Hacia 1843 Graffunder propicia el método de las *frases normales*, que adquirió su mejor formulación en el libro *Die golden Fibel* producido por Wackernagel en 1856. Adolf Böhme dirá en 1877 que ese método vuelve al niño apto para percibir *formas nuevas* y que la *semejanza de palabras* como *Band*, *Hand*, *Sand*, le permiten leerlas sin ningún trabajo.[22]

Varias décadas faltaban todavía para que en Alemania surgiera la teoría de la Gestalt y los conceptos del aprendizaje que de ella derivaron, pero estos autores formularon anticipaciones que quizá no fueron señaladas.

En los Estados Unidos

También en los Estados Unidos se desarrolla durante el siglo XIX una corriente paralela a la francesa y a la alemana. No sabemos qué grado de dependencia recíproca existió entre ellas. Víctor Mercante dice[23] que los maestros estadounidenses aprovecharon los trabajos de los pedagogos alemanes; Emilia Dezeo lo corrobora cuando dice que el método de Norman A. Calkins estuvo inspirado en las ideas de los mismos. Pero también admite Segers que Kerschensteiner introdujo el método global en su escuela experimental de Alemania hacia 1913-1914, después de su viaje a los Estados Unidos.

Lo cierto es que ya en 1828 Wercester, en el prefacio de su libro de lectura para primer grado, se mostró partidario del *word-method* que aconseja aprender palabras *mirándolas* y *oyéndolas* para *analizarla*s después y que luego de Brumstead, cuyo libro aparece en 1840-1843, el mismo Horacio Mann proclama la superioridad de la enseñanza de las *palabras*. Hacia 1870 la mayoría de los maestros estadounidenses ya habían abandonado el deletreo y Farnham, en *The Sentence Method of Reading*, en 1877 divulga y aplica el método de *las frases*.

Este método deriva después en el de *la historieta o del cuento*, entre cuyos representantes del siglo XIX se cita a Huey y Stinckner. Se basa en el interés universal de los niños por el cuento y en su tendencia a aprender de memoria lo que leen, según la convicción de estos autores. Esta condición promovería el *reconocimiento* de los signos gráficos por *analogía* al encontrarlos en frases diferentes. El método del cuento consistía en una *sucesión de frases* que los niños formulaban por sugestión del maestro a propósito de algún hecho interesante o de un paseo. El maestro *dibujaba* escenas en el pizarrón y luego *escribía la frase* creada por los niños, que ellos mismos leían después en orden de sucesión diverso.

22. SEGERS, J.E., *La enseñanza de la lectura por el método global*, *op. cit.*, p. 24.

23. MERCANTE, V., «Cómo se aprende a leer. Los textos de lectura», *op. cit.*, p. 329.

En otros casos, se preparaban libros de texto donde aparecían dibujos de diversas escenas junto a las cuales se hallaban escritas frases que pertenecían al mismo cuento (Stickney).

Sin embargo, la mayoría de estos autores *aconsejaba el análisis* de las frases en palabras y el de estas en letras, admitiendo también el dictado para afianzar y comprobar el aprendizaje. Algunos aislaron las *palabras tipo* y Ward lo *combinó* con el *fonético*.

Es sabido que la escuela de Winetka siguió el método *de marcha analítica* o mejor denominado *global analítico*, que consistía en hacer aprender de *memoria* unas 40 o 50 palabras individualizándolas primero en frases que representaban diversas escenas ilustradas. Después esas palabras debían descomponerse en sílabas y letras. Frente a este método se encuentra también la tendencia que, gracias a la enorme importancia atribuida a la *percepción visual* en el proceso de la lectura, se llamó el *Look and say method* que, confiando en la espontaneidad del niño para *captar* la lectura, rechazaba el análisis de la palabra.

En el Río de la Plata

Es legítimo reconocer que en nuestro país o, para ser más exactos, en el Río de la Plata, ya que algunas iniciativas les corresponden legítimamente a maestros uruguayos, los pedagogos estuvieron muy atentos al desarrollo de estas corrientes precursoras. Y esta vez también se sintió en muchos casos la influencia de Sarmiento aunque obrara de manera indirecta, por medio de los maestros que él contrató.

Si José María Torres, director de la Escuela Normal de Paraná, en su Metodología, se manifiesta partidario del método *de la palabra*, quizá por sugestión de algunos renovadores españoles, hay que creer que los maestros que vinieron directamente desde los Estados Unidos también hacían conocer aquí la renovación que se estaba produciendo en su país. Cualquiera que sea el valor de estas conjeturas sobre el origen de esas influencias, lo cierto es que en 1875 apareció la *Anagnosia* de Marcos Sastre y allí decía que se debe enseñar «sin alfabeto, sin deletreo, sin cartilla ni silabarios, inspirando afición a la lectura y amor a la virtud y al trabajo».[24]

Por su parte, Pedro José Varela vio cómo se enseñaba en los Estados Unidos por el método de *palabras sin análisis*, según los principios de Calkins y en 1874 la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo editó carteles confeccionados por Romero donde se unía el dibujo y la palabra, con un folleto que contenía las «direcciones para el uso de los carteles de lectura». Este método, que se aplicó durante cinco años y después fracasó, fue duramente *criticado* por Berra *porque no incluía el análisis* y la síntesis. Como es sabido, Berra creó el método de las *palabras generadoras* que sigue el proceso analítico sintético a partir de la palabra escrita, método que se aplicó en gran extensión y que

24. DEZEO, E.C. y MUÑOZ, J.M., *La enseñanza del lenguaje gráfico*, *op. cit.*, p. 178.

llega hasta nuestros días. Aunque no es el momento de juzgar sus virtudes, es necesario recordar que Berra polemizaba enérgicamente en Montevideo con el método que propiciaba la enseñanza de la totalidad sin análisis de la palabra. El famoso libro *El nene* de Andrés Ferreyra fue el primero que siguió en nuestro país las sugestiones de Berra. Por su parte, Ernestina López, en su *Veo y leo*, sigue entre nosotros la dirección del *Look and say method*, equivalente al que propició Varela en Montevideo.

En los confines que separan al siglo XIX del siglo XX, la palabra, como punto de partida, parecía indiscutible. Los autores se oponían entre sí solamente cuando discutían si la palabra debía ser seguida por el análisis o no; palabra sin análisis, palabra con análisis y síntesis. He ahí la disyuntiva fundamental.

Lo que hereda el siglo XX

Llegamos pues al siglo XX, para que se formulen recién todas las condiciones de un método cuyos comienzos se remontan a la mitad del siglo XVIII. Antes de analizar esas condiciones, conviene que hagamos el inventario de lo que se hereda de ese siglo y medio de discusiones y de experiencias. En breve síntesis, diremos que queda como fundamental: 1) la necesidad de introducir la motivación, el «interés», que reemplace el esfuerzo penoso de los niños. Todos los autores destacan este factor, desde los que incorporan la ilustración hasta los que introducen el juego (ya integrado en ciertas variantes del método alfabético), e incluso los que elaboran el cuento con el apoyo del dibujo o de las ilustraciones con la combinación de las frases; 2) la necesidad de respetar la «marcha natural» partiendo de las formas del lenguaje que, igual que en el origen del lenguaje hablado, tienen significación, es decir, partiendo de la palabra o de la frase; 3) la necesidad de unir el concepto, la significación, a la enseñanza de la lectura; 4) la necesidad de tomar como punto de partida una «totalidad» que puede ser la palabra o la frase; 5) cierta divergencia acerca de la necesidad de analizar o no esas totalidades; 6) el predominio de la percepción visual en el aprendizaje de la lectura y el desconocimiento de la participación que en el mismo tiene la percepción auditiva, lo que conduce a una fuerte aversión por el método fonético.

Todos esos elementos se integrarán en el cuerpo de doctrina surgido en nuestro siglo para darle fundamento al método que, aunque recibe diversas denominaciones, acabó por responder más comúnmente al nombre de *método global*.

Argumentos en favor del método global

Nos proponemos ordenar los argumentos que se ofrecen en favor del método global para exponerlos primero sistemáticamente y discutirlos después.

Para tal objeto puede ser útil que desglosemos ante todo cuanto pertenece a las *perspectivas pedagógicas más generales* sobre las que se inserta el método y dejar así bien discriminados los argumentos que *le pertenecen de manera más privativa*.

El método global en las perspectivas más generales de la Nueva Educación

Los principios más generales se refieren al *interés* y la actividad espontánea del niño que se basa en su poder creador. Son diversos aspectos de un mismo problema.

Si bien es cierto que Locke, hacia los comienzos del siglo XVII definió ya la gran importancia pedagógica del interés, este concepto fue cobrando enorme volumen a lo largo de los tres siglos que transcurrieron desde entonces. En esa trayectoria, aparece como dominante el nombre de Rousseau y secundariamente el de Herbart para destacar el valor educativo de este factor, que finalmente vino a cubrir toda la escena de la pedagogía en la primera parte del siglo XX. El *interés* vino a influir de tal modo sobre las diversas direcciones de la llamada «Nueva Educación», que esta mereció llamarse la «Pedagogía del interés».

Así, «pedagogía del interés», la llamó entre otros uno de sus más destacados expositores franceses, M.A. Bloch.[25] Pero, con mayor precisión dice Hernández Ruiz que fue la pedagogía del interés «espontáneo»,[26] «inmediato».

Como es sabido, el concepto del «interés» determinó la revolución copernicana que dejó para siempre atrás los métodos de bárbara coacción que antes se empleaban para transmitir los conocimientos. Pero a pesar de toda su importancia, es una noción que suele aparecer confusa. Su elucidación, que preocupa a muchos pedagogos contemporáneos, escapa a los límites de este trabajo. Por eso solamente expondremos de manera objetiva la significación que la misma alcanza en algunas de las concepciones de la «Nueva Educación» que más influyeron sobre el método global.

Interés-necesidad

Unificando los conceptos más generales elaborados por los pedagogos de la Nueva Educación, puede decirse que para ellos el «interés» define una *necesidad* que orienta la actividad hacia lo que puede satisfacerla. Ese «interés», que algunos llaman *motivación interna o natural*, emana del sujeto mismo y este debe sentirse libre para que el interés determine la dirección que habrá de darle a toda su conducta. Según estos conceptos, el *conocimiento* que en el ser humano es un medio específico de adaptación, es también una necesidad, que debe satisfacerse como todas dejándole al sujeto la *libertad* que necesita para que se manifieste. La actividad que el niño despliega para satisfacer esa necesidad, el esfuerzo que realiza para alcanzar su objeto, suscitan en el mismo un sentimiento de liberación aumentando su satisfacción que llega hasta la alegría y el placer.

25. BLOCH, Marc-André, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, París, Presses Universitaires de France, 1984, p. 38 (versión en castellano: *Fundamentos y finalidades de la nueva educación*, Buenos Aires, Kapelusz, 1949).

26. HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago, *Psicopedagogía del interés*, 2ª ed., México, UTEHA, 1950, p. V.

En el caso de Dewey el origen del interés es puramente *biológico*. «El interés, lo mismo que el impulso, no espera que se lo excite desde el exterior»,[27] dice, y subraya: «el interés que se ha hecho de una manera artificial interesante no nos sirve».[28]

Son varios los psicólogos y pedagogos que han demostrado que, además de la explicación *biológica*, el concepto de Dewey sobre el interés tiene explicaciones histórico-sociales vinculadas a la sociedad industrial de su tiempo.[29]

Pero también ha demostrado Fabre que ese concepto del *interés-necesidad* que en el pedagogo más eminente del pragmatismo aparece vinculado a la necesidad de la *ventaja* y el *éxito*, suele expresar a veces las necesidades profundas del *élan vital* de Bergson y otras veces el subconsciente de Freud que se impone. En efecto, esta influencia de Freud, o mejor dicho, del psicoanálisis, se advierte en muy modernas concepciones que definen los intereses como equivalentes de los *rasgos dinámicos de la personalidad* que comprenden las *tendencias de base* o los «*ergs*» por una parte y «los intereses adquiridos tales como las actitudes, los sentimientos y los complejos, las formaciones del yo, del super yo y del ello».[30] Esta concepción intenta explicar las leyes del aprendizaje por la influencia dominante de esos *rasgos dinámicos* cuyo papel sería *más importante que la inteligencia misma en el acto del conocimiento*.[31]

Decroly y el concepto instintivo del interés

Habiendo tenido Decroly tanta importancia para fundar teóricamente el método global, vale la pena recordar los términos en que se ocupó expresamente del concepto psicológico del interés, cuyas tesis más generales expone cuando su obra se hallaba ya muy avanzada.[32] Sus ideas a este respecto se encuentran bajo la expresa influencia de los autores que coetáneamente influían sobre los conceptos de la «Nueva Educación» en los Estados Unidos, a quienes menciona reiteradamente.

Decroly expone su propia definición del interés en sus trabajos sobre «La evolución afectiva del niño».[33] Discute la interpretación más o menos intelectualista de Herbart (su interés empírico, especulativo y estético) para buscar las fuentes del interés en los *instintos*, *tendencias* o *necesidades*. Y aunque discute

27. DEWEY, John, *El interés y el esfuerzo en la educación*, La Habana, Editorial Revista de Educación, 1928, p. 28. Citado por HERNÁNDEZ RUIZ, S., *Psicopedagogía del interés*, *op. cit.*, p. 44.

28. DEWEY, J., *El interés y el esfuerzo en la educación*, p. 17, o bien *Ensayos de educación*, p. 63, citado por HERNÁNDEZ RUIZ, S., *Psicopedagogía del interés*, *op. cit.*, p. 45.

29. Véase HERNÁNDEZ RUIZ, S., *Psicopedagogía del interés*, *op. cit.*, pp. 43, 44 y ss.; FABRE, A., «Étude critique de la notion d'intérêt», en *Pour L'Ère Nouvelle*, nº 8, 1951; THORPE, Louis P. y SCHMULLER, Allen M., *Les théories contemporaines de l'apprentissage*, París, Presses Universitaires de France, 1956, p. 333.

30. CATTEL, Raymond B., *La personnalité*, t. I, París, Presses Universitaires de France, 1956, p. 48.

31. Ibídem, pp. 287 y 293.

32. Véase DECROLY, Ovide, *Problemas de psicología y pedagogía*, Madrid, Beltrán, 1929; «Les intérêts chez l'enfant», en *La Policlinique,* nº 4, Bruselas, 1926.

33. DECROLY, O., «La evolución afectiva del niño», en *Problemas de psicología y pedagogía*, *op. cit.*, p. 13.

con Stanley Hall y con Dewey su hipótesis sobre la evolución psicológica que repite la filogénesis en la ontogénesis diciendo que esta evolución es modificada por la inteligencia y por la protección parental y social, la verdad es que Decroly amplía su definición de *instinto* y de *tendencia* de un modo tan exagerado, que finalmente todos los procesos psicológicos son *tendencias de distintos órdenes* y expresamente acepta que *la inteligencia es una «especie de instinto»*.[34] Así, pues, si bien son *tendencias primarias* la necesidad de oxígeno, el hambre, el movimiento, el placer de los colores y las formas, etc., son también tendencias, aunque *secundarias*, el sentimiento del yo, de la personalidad, el *self feeling*, o amor propio de los autores estadounidenses. Las tendencias sociales se basan en el *instinto grupal*, así como las tendencias que conciernen a la conservación de la especie se basan en el instinto sexual, maternal o parental.

En general, las tendencias secundarias son las que conciernen al individuo mental y moral y con ellas hay que relacionar el *deseo de conocer*. Decroly, partiendo de conceptos de Descartes, Preyer y Ribot, citando frecuentemente a Dewey,[35] así como a Kilpatrik, a William James, a Stanley Hall, a Smith y a otros autores belgas o ingleses, ofrece finalmente su propia definición: «Para nosotros, dice, la curiosidad y el interés son dos aspectos del mismo fenómeno, o sea el signo común que testimonia la existencia de una necesidad intrínseca o adquirida o de un sentimiento, necesidad inferior primaria (individual, específica o social) o secundaria».[36] El interés sería el *signo interno* y la *curiosidad* el signo *externo*, visto por el que observa desde afuera.

Ese concepto instintivo del interés (hasta la misma «inteligencia» y el deseo de conocer que le concierne es una forma del instinto) es el que se halla en la base de su método de los «centros de interés» o de «las ideas asociadas» que no nos corresponde desarrollar aquí. Pero nos interesa averiguar qué lugar ocupa en la formulación de su método global.

La historia de los métodos y el interés

Es verdad que la preocupación por el interés se hallaba ya en todos los precursores, tal como lo hemos señalado, respondiendo a la atmósfera general que la psicología y la pedagogía iban engendrando alrededor del mismo. El concepto se volvió hacía ya mucho tiempo contra la monotonía insoportable del método alfabético. Delaunay dice que el esfuerzo por hacer *interesante* la lectura dio lugar a toda la *historia de los métodos*, en la que este autor reconoce cinco jalones principales: alfabético, fonético, método silábico sin deletreo, método donde el deletreo está de acuerdo con los sonidos y método de las palabras normales que inicia la época de los métodos analíticos.[37]

34. DECROLY, O., *Problemas de psicología y pedagogía*, *op. cit.*, p. 60.

35. Decroly cita con preferencia la obra de DEWEY, J., *El interés y el esfuerzo en la educación*, *op. cit.*

36. DECROLY, O., *Problemas de psicología y pedagogía*, *op. cit.*, p. 78.

37. Citado por GALIFRET-GRANJON, N., «Étude critique des principes psychologiques sous-jacents à quelques méthodes d'apprentissage de la lecture», *op. cit.*, pp. 425-426.

El interés y los fundamentos del método según Decroly

Decroly fue quizá quien proclamó con mayor vehemencia el principio del interés para *rechazar el manejo* de los *símbolos abstractos*, vacíos de sentido, y propuso que la visión de los símbolos se transforme de modo inmediato en representación de ideas, ya que solamente la *representación concreta* de las ideas mediante las cosas o las figuras podría despertar el interés que, según él, no suscitan nunca la letra muerta ni el lenguaje por sí solo.

A lo largo de toda la evolución de las ideas de Decroly con respecto al método de la lectura no solo se mantiene sino que se acentúa la importancia dinámica del interés. En 1927 dirá que el mismo concepto de la *globalización* se halla *orientado por el interés* del niño, que depende de sus tendencias afectivas. Por su parte, Claparède, al interpretar psicológicamente el método de Decroly, ya había dicho que «la percepción, como toda nueva actividad mental, está dirigida por nuestro interés».[38]

La necesidad de apoyarse en el interés real y en la actividad del niño es el punto de partida de la concepción de Decroly. La necesidad de utilizar el *juego* como actividad espontánea del niño por excelencia dio lugar a la creación de sus famosos juegos de lectura[39] cuyo uso se hizo casi universal. Pero, como se sabe, el juego no fue privativo del método global. Por el contrario, Maria Montessori, que no lo practica, organiza un material para atraer el interés del niño mediante el juego, aunque ese material se basa en los elementos gráficos que le sirven al maestro mientras dirige planificadamente al niño para que *aprenda jugando*.

No es todavía el momento de abrir la discusión. Cumpliendo con nuestro plan, solamente después de haber expuesto los aspectos fundamentales del método expondremos los puntos de vista críticos que a este respecto se abren paso en nuestros días. Solo entonces habremos de exponer las objeciones que derivan especialmente de la práctica pedagógica y que en la última década se pronuncia contra la «mística del interés» analizando este factor ineludible del aprendizaje desde otros puntos de vista.

El interés y la enseñanza ocasional de la lectura

Solamente queremos agregar, para que se advierta el largo alcance de este concepto del interés y de la espontaneidad basada en el interés, que algunos fueron tan lejos en lo que se refiere al aprendizaje de la lectura como lo fueron otros con respecto al aprendizaje en general. Si en nombre del interés postulaba Dewey los «programas naturales» que finalmente disolvían el programa, Dottrens y Margairaz dirán que «la lectura debe ser ocasional»[40] y que «se debe suprimir la lectura como rama de

38. CLAPARÈDE, Édouard, *Psychologie de l'enfant et pédagogie experimentale*, 5ª ed., Ginebra, Kündig, 1916, p. 522.

39. DECROLY, O. y MONCHAMP, E., *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos. Contribución a la pedagogía de los niños y de los irregulares*, Madrid, Beltrán, 1928.

40. DOTTRENS, R. y MAGAIRAZ, É., *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*, *op. cit.*, p. 39.

la enseñanza»[41] para «realizar así uno de los postulados de la pedagogía de los pequeños: la enseñanza por el método de los centros de interés».[42]

Los principios privativos del método global

Trataremos de analizar los principios fundamentales que justifican el método global, según el siguiente orden: 1) el concepto de la globalización; 2) la percepción visual como actividad dominante; 3) la lectura de ideas; 4) el carácter natural del proceso implicado en la lectura global.

1. La globalización

Hemos visto de qué manera los diversos precursores alemanes, creadores del método de las *frases normales*, especialmente Adolf Böhme, habían hablado de la aptitud que este creaba para engendrar *formas nuevas*. Estos autores influyeron para que otros, ya en pleno siglo XX, abordaran el problema desde un punto de vista más rigurosamente científico. Así Schumann, en 1906, presentó una comunicación sobre la psicología de la lectura y Malisch, en 1909, habló de un *método de las totalidades* (*Methode der Totalitäten*) que enseñaba a leer «de repente» frases enteras. Este método fue enriquecido por Linden y se llamó, en Alemania, método de Malisch y Linden. Después fue desarrollado por Kerschensteiner, que hablaba de la mejor *capacitación* de la palabra entera y del mayor interés que suscitan las frases y los cuentos que resultan del enlace de las mismas.

De acuerdo con la bibliografía que conocemos, no parece que estos autores hubieran apelado a otros argumentos que tuviesen mayor significación de principios. Como ya lo dijimos, fue fundamentalmente Decroly quien dio los elementos para elaborarlos.

Hay que señalar a este respecto la gran importancia que adquirió el artículo de Decroly y Degand, titulado «Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture» que apareció en el año 1907 en los Archivos de Psicología.[43] En el mismo exponía los resultados de su trabajo con un niño sordo de cinco años y medio y proponía que en la enseñanza de la lectura se comenzara por frases enteras formuladas en tercera persona, por ejemplo: *el niño abre la puerta* o en forma de órdenes: *anda a abrir la puerta*, porque ese lenguaje es el más arcaico para el niño, ya que es el que le sirvió a su madre desde que él pudo comprenderla y obedecerla. En un artículo posterior, publicado en 1910, a propósito de una experiencia con ocho deficientes mentales, llega a la misma conclusión y aconseja invertir el orden habitual de la enseñanza.[44]

41. Ibídem, p. 41.

42. Ibídem.

43. DECROLY, O. y DEGAND, Julia, «Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture», en *Archives de Psychologie*, t. VI, nº 24, abril de 1907, pp. 339-353.

44. DECROLY, O. y DEGAND, J., «Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture», en *Archives de Psychologie*, t. VII, 1908, pp. 177-191.

La originalidad del pensamiento infantil y el sincretismo como visión de conjunto

Pero a Claparède le toca elevar al plano de los conceptos esas experiencias de Decroly. En el año 1908 expresó su admiración por el primer trabajo experimental de Decroly y creyó explicar su éxito logrando que el niño lea mejor las frases y las palabras que las letras, porque, según él, la percepción del niño se caracteriza por la *visión de conjunto*. Claparède[45] retoma expresamente aquella afortunada concepción de Rousseau acerca de la originalidad de la psicología del niño y funda esa originalidad en su manera de pensar que él denominaría *sincrética*, tomando el término que ya había empleado Renán en 1890.

Este concepto de peculiaridad del pensamiento del niño fue después muchas veces desarrollado por Decroly, quien progresivamente acentúa su convicción acerca de que el pensamiento que se construye partiendo de los elementos es característico del adulto y esto, que es lógico y natural para el adulto, no lo es para el niño. Las nociones de la mamá, del biberón, de los utensilios, etc., penetran en el niño *en bloque*, *sin análisis previo*, sin disociación.[46]

La percepción «global»

Pero, si bien es cierto que después del artículo que Claparède publicó en 1908, Decroly aceptó la denominación de *sincretismo* para este poder especial del pensamiento del niño, ya hacia 1923 prefiere darle el nombre de *globalización*.[47] Parece que este nombre le fue sugerido por la pedagoga francesa Rouquier quien, hacia 1921, publicó sus experiencias en un artículo que tituló «La lectura y el método global». Sin embargo, ya hacia la misma época, Dewey hablaba del *acto global* para referirse a los descubrimientos de Köhler en sus experiencias con los monos. Y Decroly era ya entonces un gran admirador de Dewey.

En diversos artículos[48] Decroly ejemplificó y explicó su propio concepto de la percepción global. «En cuanto al calificativo –dice–, nosotros proponemos *globalizar* como más general que *poder sincrético* y que esquematismo: el primero conviene sobre todo para designar el estado perceptivo, el otro implica un análisis previo y supone una síntesis consciente. El “cliché” globalizar, para nosotros, no debe quedar sin embargo indefinidamente en el mismo punto, sino por ajustes sucesivos puede aproximarse de más en más a un esquema, a una síntesis, fruto del análisis en varios tiempos, pero donde dominen cada vez la necesidad y el interés.»[49]

45. CLAPARÈDE, É., «Exemple de perception syncrétique chez un enfant», en *Archives de Psychologie*, t. VII, 1908, pp. 195-198.

46. DECROLY, O., «La función de globalización y su importancia pedagógica», en *Revista de Pedagogía*, año V, 1923, Madrid, p. 406.

47. Ibídem.

48. Estos artículos aparecieron en la *Revista de Pedagogía* de Madrid, año 1923; en el *Bulletin de la Société Française de Pédagogie*, junio de 1925; en la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieure*, años 1927-1928, etcétera.

49. DOTTRENS, R. y MARGAIRAZ, É., *op. cit.,* p. 23.

Evolución del concepto de la globalización de Decroly

La verdad es que parece que el concepto de la *globalización* no fue desarrollado nunca con mucha claridad por el mismo Decroly.

Galifret-Granjon, en un reciente trabajo crítico sobre los fundamentos psicológicos de la lectura, que ya hemos citado, declara que, habiendo recorrido todos los trabajos de Decroly, no encontró ninguna demostración convincente de la existencia y del modo de proceder de esa actividad especial.

Por el contrario, Jean Simon dice que el concepto de globalización de Decroly «comprende un proceso general y complejo»[50] en el cual hallaría cabida, deliberadamente, una actividad intermediaria entre la percepción primitivamente confusa y su verdadera comprensión. Dice que esto ocurriría mediante un mecanismo «quizá parecido al de los analizadores corticales de Pávlov». Recorriendo los trabajos originales de Decroly, algunos de los cuales se encuentran en diversas bibliotecas argentinas, encontramos algunas explicaciones sobre este proceso que no justifican la interpretación de Jean Simon, investigador este último que, por otra parte, viene realizando aportes de gran valor para la interpretación del aprendizaje de la lectura. Por el contrario, se puede demostrar que este concepto, confuso en su origen, se mantiene confuso hasta el final, como lo sostiene Galifret-Granjon.

La globalización, el asociacionismo y la Gestalt

Así, por ejemplo, leemos en la *Revista de Pedagogía*, de Madrid: «Todo esto y mil otros hechos y objetos se ofrecen al niño en bloque, sin orden previsto, sin sistema, pero un gran número de veces en sus relaciones naturales y verdaderas, los unos en función de los otros y no separadamente ni por fragmentos». «Las nociones que recibe de sí mismo no son seriadas según etapas racionales y preconcebidas. Y sin embargo se encuentra a sí mismo en este aparente caos y llega a comprenderse; su conciencia se edifica gradualmente como el creador de las cosmogonías hace salir el orden del caos.»[51]

Es cierto que algunos hechos están bien observados y que estas observaciones caben, en algún momento, en una explicación científica de la evolución del pensamiento del niño, como lo veremos después. Pero la hipótesis acerca de cómo se construye la conciencia se halla lejos de las demostraciones científicas y experimentales de Pávlov y sus discípulos. Contemporáneo de Pávlov, Decroly no lo mencionó nunca, pero sin embargo vinculó su propia explicación del acto global a los conceptos de los *asociacionistas* (o más exactamente, conexionistas) y de los gestaltistas que en su tiempo formulaban sus respectivas teorías del aprendizaje. En *La evolución afectiva del niño* dice lo siguiente: «No encontramos objeciones a considerar las reacciones complejas descriptas bajo el nombre de ensayo y error (en los animales de Thorndike) o de actos globales (en los monos de Köhler) como reacciones relacionadas con mecanismos que forman la

50. SIMON, Jean, «Contribution à la psychologie de la lecture», en *Enfance*, t. VII, nº 5, 1954, pp. 434-447.

51. DECROLY, O., «La función de globalización y su importancia pedagógica», *op. cit.*, p. 406.

transición entre aquellos que dependen de los verdaderos instintos y los que dependen de la inteligencia».[52]

Si de paso recordamos que Decroly define la inteligencia como un instinto de segundo orden, y además observamos que apela sin crítica a una escuela y a otra, comprendemos que resulta difícil encontrar en su propia obra la explicación de cómo se constituye *la conciencia del mundo*.

Pero si el concepto es confuso cuando se refiere a la actividad global aplicada a *las cosas* o *al mundo* en general, suele ser también contradictorio cuando se aplica al proceso de la lectura en particular.

La globalización y la adquisición de las nociones

Decroly se ocupó de la adquisición de las nociones de las diversas materias: la historia, la geografía, la ortografía y el dibujo. Y afirma que en todos los casos se adquieren por medio de la globalización, de tal modo que categóricamente puede decir: «El dogma sacrosanto de lo simple a lo complejo parece recibir en todos estos casos un asalto formidable».[53] Aplicará este criterio también para la adquisición de la lectura, pero como lo veremos, la *globalización* se ve muchas veces perturbada por los prejuicios analíticos que conservó desde sus primeros trabajos.

Globalización y lectura. Confusión de las normas de Decroly

En efecto, en su libro ya citado *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*, cuya primera edición apareció en 1914, puede leerse, al comenzar su capítulo sobre «Los juegos de iniciación a la lectura»: «No nos es posible hacer aquí la psicología de la lectura, que ha sido tratada detalladamente en artículos publicados por nosotros en colaboración con Mlle. Légand. Nos bastará recordar que el método que empleamos en la aplicación de los principios que son la base de esa psicología parte de la idea interesante y viva, expresada por la frase y la palabra para llegar, en el momento deseado, por *el análisis*, a la sílaba y a la letra y finalmente, por la síntesis, a la reconstrucción de nuevas palabras».[54]

Sin embargo, al finalizar el mismo capítulo, ya prescribe sus técnicas del siguiente modo: «Descomponiendo así las frases llega el niño a reconocer las palabras que encuentra con frecuencia: el, la, es, a, de, del; las aísla y acaba por leerlas espontáneamente en nuevas frases». «Entonces la maestra empieza a señalar entre las palabras conocidas, las que ofrecen sílabas semejantes y a llamar la atención del niño sobre esta semejanza. Entra en el período de la descomposición, que ofrece para él un interés muy vivo, porque, estimulado, se divierte buscando en su

52. DECROLY, O., *Problemas de psicología y pedagogía*, *op. cit.*, p. 63.

53. DECROLY, O., «La función de globalización y su importancia pedagógica», *op. cit.*, p. 405.

54. DECROLY, O. y MONCHAMP, E., *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*, *op. cit.*, p. 92.

caudal de palabras las sílabas desconocidas y así continúa sus descubrimientos.»[55] Aquí ya no aparece de modo tan claro la función del *análisis* que anticipa la síntesis pero todavía admite ese análisis bajo la dirección del maestro que después criticará vivamente. En efecto, en su trabajo sobre «La función de la globalización y su importancia pedagógica» criticará ciertos métodos de la lectura del siguiente modo: «Así, en la lectura, la mayoría de los métodos están dominados por la preocupación de hacer conocer lo más pronto posible los elementos representados por las letras o los sonidos, de suerte que permitan al niño reunirlos para llegar a la lectura de todas las combinaciones posibles [...] En los mejores de ellos se apelaba al interés, escogiendo juiciosamente palabras en las que se encuentran representados los sonidos y esforzándose así en atraer la atención del alumno al sonido que se quiere aislar: este es el procedimiento analítico-sintético que supone ciertamente un gran progreso sobre el sistema alfabético puro de antes. Pero, en un último análisis, es cierto que se halla sobre todo dominado por la preocupación de seguir un orden determinado en el estudio de los sonidos [...] El niño no puede leer un texto dado más que si ha recorrido las etapas anteriores».[56] Y esto, de acuerdo con su crítica al asociacionismo que únicamente es natural para el adulto, «no es justificado ni lógico».

Insistiendo, dirá después, hacia 1929, que la lectura «es una aplicación en el orden perceptivo-visual de la actividad globalizada», que las frases y las palabras deben asociarse a las emociones del niño. Pero en el mismo artículo dirá que «poco a poco y en la medida de la capacidad del niño, el análisis se favorecerá por la aproximación de las palabras adquiridas ya».[57]

La verdad es que las normas para el método de la enseñanza de la lectura quedaron envueltas es una gran confusión.

Más adelante nos dedicaremos a analizar, desde un punto de vista crítico, este proceso de la *globalización* en el aprendizaje de la lectura. Nos reservamos para demostrar entonces cuáles son los principios de más largo alcance que con él se relacionan y tal vez se comprenderá por qué persistió la confusión toda vez que desde hace tantos años se trató de definirlo.

Globalización y racionalización del método

Segers dice en la introducción de su libro sobre el método global que, de acuerdo con Levy Brühl, «la observación del primitivo prueba que cuando este llega a conquistar la lectura y la escritura no pierde nunca totalmente el sentimiento de que allí se ejerce esta fuerza mística»,[58] y describe los esfuerzos que se hicieron a través de la historia para que esta actividad tan necesaria al hombre civilizado pierda ese carácter místico o mágico. Su libro se halla destinado a demostrar que la *globalización* satisface la necesidad de una demostración racional de la lectura. Sin

55. Ibídem, p. 100.
56. DECROLY, O., «La función de globalización y su importancia pedagógica», *op. cit.*, p. 402.
57. Ibídem, p. 327.
58. SEGERS, J.E., *La enseñanza de la lectura por el método global*, *op. cit.*, p. 7.

embargo, los autores que tratan este problema desde una perspectiva científica critican por su parte el hecho milagroso, absoluto y predestinado que describe la globalización. Según esas críticas, el método global no puede cumplir con el ideal de racionalizar el método, tal como lo expuso Segers.

Maria Montessori contra la globalización

Antes de pasar a la consideración de las otras condiciones del método de la lectura que se llama global, ideovisual o natural, es necesario que nos detengamos en una aclaración. Debemos hacerlo, ya que iniciamos su exposición ubicándolo dentro de las perspectivas más generales de la Nueva Educación y, sin embargo, existen eminentes representantes de la misma que no tomaron como punto de partida la «globalización». Es el caso de Maria Montessori, a quien puede quizá reprochársele un excesivo sometimiento a las prácticas sensoriales de Seguin, inspirado a su vez en Condillac. Pero es bueno recordar que ella inicia la enseñanza de la escritura de las *letras singulares* con su alfabeto móvil que sirve para componer palabras. Esa práctica no elimina, sin embargo, el providencialismo del aprendizaje, ya que ella dice «que si el niño ya ha comenzado a escribir la primera palabra continuará escribiendo así como habla después de haber pronunciado la primera palabra y camina después de haber dado el primer paso».[59] Por su parte Alice Descoeudres, aunque discípula de Decroly, inicia la enseñanza de la lectura con juegos que ejercitan en el reconocimiento de los elementos para unir después todas las funciones sensoriales que intervienen en el manejo de sus *palabras-tipo*.[60]

2. La lectura como proceso puramente visual

En sus primeros trabajos (años 1906 y 1907), Decroly y Degand pusieron el acento mucho más que en el concepto de la globalización, en discutir los métodos tradicionales que trataban de enseñar, por medio del oído, los sonidos y las articulaciones más simples primero y los más complejos después, para introducir ahí posteriormente los signos que los representan. Estos autores creían que la lectura *no tiene relación alguna con el sentido del oído* que, por el contrario, es una *función puramente visual*. «Ella necesita –decían– la intervención de dos funciones distintas: la función visual y la función motriz del lenguaje, sin contar con las funciones de orden más elevado que intervienen en la comprensión del sentido del texto.» El fenómeno primordial es el visual, y por eso «es la lectura visual la que se llama lectura mental, que es la única lectura».

59. MONTESSORI, Maria, *Manuale di pedagogia scientifica*, Nápoles, Alberto Morano Editore, 1921, p. 110.
60. DESCOEUDRES, Alice, *La educación de los niños anormales*, Madrid, Beltrán, 1936, pp. 160-190.

La función visual es anterior y más rica que la auditiva

Decroly toma como base las observaciones realizadas con respecto al orden de la aparición de las funciones sensoriales por Preyer y Pérez. Según ellas, el sentido de la vista se desarrolla antes que el sentido del oído y ofrece «nociones más numerosas y precisas». La percepción de la luz, de los colores, de la forma, de la posición, de la distancia y la profundidad se le debe a la percepción visual. Pero sobre todo, se le debe la noción de movimiento y de acción que tanto se adaptan a la «atención naturalmente fugitiva» y al «humor móvil» de la naturaleza infantil. Por eso, es necesario recurrir a un método «esencialmente visual» rechazando el fonético y «sobre todo el procedimiento fonético puro donde el sonido sirve de base a la representación gráfica».[61]

Es sabido que este concepto sobre la participación dominante y exclusiva de la percepción visual determinó conclusiones prácticas de largo alcance, como fue la imposición de *la lectura silenciosa y la prohibición del dictado* como recurso para corroborar el aprendizaje y para comprobarlo.

Experiencias realizadas con sordos

Aunque, según nuestro plan, realizaremos después las apreciaciones críticas de todas las condiciones del método, deseamos advertir desde ya sobre las siguientes circunstancias: Decroly realizó su primera experiencia con niños sordos, privados no solamente de la audición cuando empezaban a leer sino también, como es lógico, del lenguaje hablado. Su entusiasmo por las adquisiciones que hacían estos niños mediante el único sentido de la vista le hizo extender sus conclusiones a los niños oyentes. En su momento demostraremos de qué manera esta generalización fue abusiva. Ya veremos también de qué manera sus argumentos, que aparecen como tan convincentes para demostrar la superioridad del sentido de la vista, han envejecido ya. Y que, sobre todo, no siempre las observaciones relativas a la percepción en general tienen validez cuando se aplican al caso especial del material gráfico de la lectura.

Montessori y Descoeudres contra la lectura exclusivamente visual

Conviene recordar en este caso también, frente a esta condición del método que defendió Decroly, que otros representantes de la «Nueva Educación» defienden conceptos opuestos. Es el caso de Maria Montessori, que pone el acento en la diferencia que existe ente el lenguaje hablado y el lenguaje gráfico –segunda forma del lenguaje, según ella–, y que por eso es necesario crear entre ambos «una vía de comunicación» mediante el análisis mental de los sonidos y la correcta articulación de las palabras. Lejos de propiciar la lectura exclusivamente visual, ella in-

61. DECROLY, O. y DEGAND, J., «Quelques considérations sur la psychologie et pédagogie de la lecture», en *Revue Scientifique*, vol. V, nº 9, marzo de 1906, París, pp. 261-298.

siste en la alegría que el niño siente por los juegos verbales y por eso los vincula de manera estrecha a la enseñanza de la lectura.

Por su parte, Alice Descoeudres, si bien reconoce como su maestro «que las percepciones visuales preceden a las percepciones auditivas»,[62] dice también que «el segundo factor que juega un papel capital en la enseñanza de la lectura es la percepción del sonido, que consideramos al mismo tiempo que la articulación del sonido puesto que son dos actividades conexas».[63] Infiel a Decroly, ella aconseja «la fusión de los elementos visuales auditivos y motores».[64]

3. La lectura ideovisual o lectura mental o lectura de ideas

Como ya dijimos, el método ha recibido también el nombre de *ideovisual.* En un párrafo antes citado, pudimos advertir que Decroly llama a la lectura visual, «lectura mental, que es la única lectura» y en otros trabajos[65] habló de la lectura silenciosa o «lectura inteligente».

Visión de ideas

Como su nombre lo indica, es una *lectura de ideas* y no de signos gráficos. Con más precisión, es una *visión de ideas.*

Al suprimir el análisis mediante la percepción global, Decroly desea franquear esa zona de símbolos fríos y sin significación para captar la idea que expresa esa totalidad, único estímulo que puede despertar el interés del niño. Decroly propone pasar por alto la escritura, ponerle un paréntesis mental, para llegar a la idea que se halla detrás de ella. Parece concebir la existencia de ideas sin lenguaje, como cosas en sí.

Para comprender cómo funciona este concepto de la lectura *ideovisual* se pueden recordar algunos de los juegos educativos de Decroly,[66] donde el niño debe ejecutar la orden de lo que lee, o por ejemplo, el juego de «las cajitas». En el primero, frente a la frase escrita que dice «levantaos», «coged vuestro lápiz», el niño debe solo responder a la idea que *capta* poniéndose él mismo en acción y sin articular palabra alguna. En el juego de las «cajitas», que contienen diversas sustancias –chocolate, nueces, café, sal–, el niño debe colocar sobre cada cajita una etiqueta con el nombre escrito de cada cosa. Y lo mismo sucede con muchos otros juegos.

62. DESCOEUDRES, A., *La educación de los niños anormales, op. cit.*, p. 161.

63. Ibídem, p. 165.

64. Ibídem, p. 166.

65. DECROLY, O., *La función de globalización y la enseñanza, op. cit.*

66. DECROLY, O. y MONCHAMP, E., *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos. Contribución a la pedagogía de los niños y de los irregulares, op. cit.*

Lectura anterior al lenguaje

Una de las sucesoras de Decroly que mejor expresaron la interpretación del concepto «ideovisual» fue la señorita Hamaïde. «El método ideovisual –dice– permite vincular estrechamente la lectura con las ramas del programa. En consecuencia, hace posible la aplicación racional del método de los centros de interés puesto que *permite leer*, *transportando al lenguaje*, cosas vividas y observadas».[67]

Hemos subrayado deliberadamente que Hamaïde dice *permite leer transportando al lenguaje*. Es decir, que habla de una lectura anterior al lenguaje.

De acuerdo con esta concepción de la lectura ideovisual, se entiende pues, por lectura, algo distinto de lo que siempre se entendió empíricamente y de lo que ahora se define, de manera científica, como lectura.

En última instancia, la estructura gráfica de cada idioma tendría muy poco que ver con el problema de la lectura. Sin embargo, este, el de la estructura gráfica y lingüística de cada idioma, es uno de los factores que ahora se consideran de mayor importancia para la selección del método,[68] como ya lo veremos en su oportunidad.

Experiencias con sordos y débiles mentales

Para comprender el origen que tuvo esta concepción de Decroly, hay que recordar una vez más que él inició su experiencia con niños sordos que, por no tener lenguaje, ignoraban el mundo abstracto de las significaciones y que por eso había que revelársele mediante los símbolos escritos que por primera vez les daban la denominación de las cosas. Por eso se recurría al artificio de superponer cartoncitos con la palabra escrita a las cosas y así el niño empezaba a comprender que existen los símbolos del lenguaje. Como se advierte, la situación es muy distinta para los niños oyentes que a los seis años de edad, cuando empiezan a leer, ya poseen un lenguaje muy desarrollado.

Pero otra experiencia acentuó aún más su propósito de imponer la lectura como función *ideovisual*. Fue su trabajo con los niños deficientes mentales. Decroly creía que al ejercitar la lectura ideovisual movilizaba una actividad que podía ayudar a sus deficientes a ejercitar sus funciones puramente intelectuales en provecho de su estimulación y desarrollo. Es un punto de vista que también merece discutirse en función de las investigaciones más actuales sobre las características de la inteligencia del «débil mental».

67. HAMAÏDE, Amélie, *La méthode Decroly*, París, Delachaux & Niestlé, 1932; citado por SEGERS, J.E., *La enseñanza de la lectura por el método global*, *op. cit.*, p. 21.

68. GRAY, W.S., *La enseñanza de la lectura y la escritura*, *op. cit.*, p. 55.

Consecuencias prácticas de la lectura ideovisual

Como es sabido, el concepto de la lectura como actividad ideovisual tuvo algunas consecuencias prácticas.

La primera, que surge por sí misma, consiste en prescribir que se *comience por la significación* y que, rigurosamente, no se debe llamar *nunca* la atención sobre el *mecanismo* de la lectura.

Otras conclusiones se hallan estrechamente vinculadas a las condiciones del método que ya hemos reseñado: la globalización y su fundamento perceptivo-visual.

Con respecto a la primera, dice William Gray: «Como la lectura es un proceso de captación de ideas,[69] ha de emplearse desde el principio material semántico y se ha de insistir en el desarrollo de una actitud reflexiva respecto de la lectura». La discusión consiste en definir cuál es la unidad lingüística –la palabra, la frase, la oración o el cuento– más eficaz para expresar la *idea* captada por la visión.

En lo que se refiere a la intervención dominante de la percepción visual se trata de evitar las imperfecciones del sentido del oído para que se realice sin perturbaciones la *captación* de la idea y su comprensión. Por eso, como ya lo dijimos, la lectura debe ser silenciosa.

Lectura ideovisual y lenguaje

En esta concepción ha desempeñado también un papel muy importante la preocupación por hacer más concreta la enseñanza, preocupación a la que ya hicimos referencia cuando hablamos del interés. Ya que el lenguaje es solamente un símbolo, una abstracción, se trata de pasarlo por alto para llegar a la misma cosa que ese símbolo representa. Sin embargo, otros representantes de la Nueva Educación supieron advertir que *el lenguaje mismo, hablado y sonoro, es un material concreto* para el niño. Fue el caso de Maria Montessori y fue, en nuestro país, el caso de Martha Salotti.

Es curioso que siempre se dé como argumento a favor del método global, su mayor eficacia para desarrollar en el niño la capacidad de expresión. Para demostrarlo, suelen transcribirse las composiciones que los niños hacen apenas han aprendido a leer mediante el método global. Sin embargo, este método, en nombre de la lectura ideovisual, concluye por suprimir expresamente el lenguaje hablado del mismo modo que, en nombre del mayor dominio de la percepción visual, suprime también el lenguaje oído.

4. El carácter natural

Casi todos los que intervinieron en la elaboración del método global o ideovisual, lo llamaron también *natural*. Los precursores lo consideraron así porque este mé-

69. Ibídem, p. 110.

todo imitaría, según ellos, al que espontáneamente se aplica en la adquisición del lenguaje hablado y al que resulta más eficaz para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Todas las condiciones del método son naturales

Decroly, por su parte, demuestra la *naturalidad* de este método porque todas sus condiciones son *naturales:* el *sincretismo* o la *globalización* como procedimiento natural de la inteligencia en el acto del conocimiento; el empleo exclusivo o dominante de la vista, porque *la percepción visual* es anterior y superior a la auditiva en el desarrollo natural del niño; la *lectura de ideas* o captación de significaciones, porque el niño llega a las cosas, a lo que es natural, transponiendo el lenguaje que es artificial.

No estará de más recordar que, por su parte, Maria Montessori llamó *natural* al método que mediante el componedor de letras inducía al niño a escribir cualquier palabra después de haber logrado la primera. «Esta escritura espontánea toma la característica de un "fenómeno natural"[70] –decía– y sin embargo ese *fenómeno natural* sigue, en su caso, el orden inverso de la globalización.»

Después de Decroly, todos los que crearon técnicas basadas en las condiciones del método global insistieron con mucho entusiasmo en este concepto de la «naturalidad» aunque, como dice Galifret-Granjon,[71] comúnmente «se conformaron con explicaciones superficiales y puramente verbales».

Consecuencias de la condición natural del método

Una de las consecuencias más evidentes de este concepto del método global o ideovisual como método *natural* es la de respetar la espontaneidad en el aprendizaje de la lectura. A los métodos tradicionales se los acusa de utilizar artificios para la enseñanza del automatismo mientras que el método global se jacta de estimular, simplemente, por medio de procedimientos *funcionales*,[72] su adquisición natural.

Las tendencias más ortodoxas del método global –que parecen raras en Europa y los Estados Unidos, pero que han tenido mucha suerte en nuestro país– llegan a la *prohibición de toda la ayuda* que se le pueda prestar al niño para que realice el análisis de los elementos de la escritura; acusan al método global analítico de todas las calamidades del método alfabético y de todas las aberraciones del método fonético. Comúnmente lo hacen invocando el carácter natural del aprendizaje, que no debe vulnerarse con ninguna intervención artificiosa del maestro.

70. MONTESSORI, M., *Manuale di pedagogia scientifica*, *op. cit.*, p. 109.

71. GALIFRET-GRANJON, N., «Étude critique des principes psychologiques sous-jacents à quelques méthodes d'apprentissage de la lecture», *op. cit.*, p. 408.

72. Ibídem, p. 412.

Al fin y al cabo, este concepto de la «naturalidad» del aprendizaje de la lectura cierra el círculo de la metódica de la globalización uniéndose con el concepto del interés, de la actividad y de la espontaneidad en el aprendizaje que la Nueva Educación le ofrece al método como base de sustentación. Al cerrarlo, insiste en la necesidad de que el niño aprenda jugando en el santuario sagrado de su originalidad psíquica que no tiene parecido alguno con la psicología del adulto y que no tolera su intervención.

Los hechos que Gesell observó en el desarrollo de la psicología del niño demuestran que el orden natural del proceso de la lectura no es como lo describen los partidarios del método global. El análisis de la jerarquía de los automatismos, realizado por André Rey, demuestra a su vez que la lectura no es ya un proceso absolutamente «natural» ni espontáneo y que obedece a otros factores, distintos de los que intervienen en la adquisición natural de otros automatismos y del lenguaje hablado en particular. Las hipótesis sobre la marcha del proceso de la lectura fundada en las teorías de Pávlov demuestran, a su vez, que este no es un proceso absolutamente natural y que tiene mucha importancia, para su resultado, el método que se elige para enseñarlo.

Nos proponemos desarrollar después cada grupo de estos argumentos científicos para demostrar la falacia que también envuelve el argumento de la «naturalidad» del método global o ideovisual.

La teoría y la práctica del método global en la Argentina

Antes de presentar los puntos de vista que actualmente se ofrecen para discutir el método global, deseamos detenernos para presentar ordenadamente algunas de las aplicaciones sistemáticas que del mismo se hicieron en nuestro país.

Como ya lo anticipamos, tomaremos en cuenta algunas de las interpretaciones que más se difundieron entre nosotros, sin desconocer la importancia y el esfuerzo que significan otros que se omitirán y que nos merecen tanto respeto como los mismo que aquí vamos a recordar.

Comenzaremos por analizar el método que elaboraron y enseñaron Emilia C. Dezeo y Juan M. Muñoz. Preferimos para ello, entre otros, su libro *La enseñanza del lenguaje gráfico*, pero, para obtener una mayor claridad en la exposición, vamos a diferenciar dos partes: una, corresponde estrictamente al método y otra que ordenará los principios que le sirven de fundamento.

La técnica del método según Dezeo y Muñoz

Estamos en condiciones de abordar directamente las técnicas del método porque las mismas se asientan sobre los principios más generales y comunes a todas las elaboraciones del método que tuvieron lugar en rutas geográficas tan diferentes que ya hemos recorrido. Pero es necesario que nos detengamos en los principios porque no faltan algunos argumentos originales ni el apoyo que ofrecen autores que no hemos mencionado hasta ahora.

Si con licencia se puede decir «enseñanza de la lectura», ya que el método se

basa en el aprendizaje espontáneo del niño, esta enseñanza tiene lugar en dos etapas, con mayor intervención del maestro en la primera y una intervención muy reducida en la segunda.

La primera etapa

La primera etapa dura aproximadamente doce semanas. Se superpone en el difícil período de la iniciación escolar y tiene por principal objeto el de lograr que el niño comience «la iniciación en el misterio de la escritura».[73] Frente al papel y al lápiz, el niño debe vencer su timidez que lo inmoviliza y debe llegar a comprender que «por escrito puede expresar lo mismo que dice oralmente».[74] Por eso, además del dibujo y la copia, esta primera etapa ya va comprendiendo clases de *lectura mental.*

Esta etapa dura doce semanas. En la primera semana, o mejor ya en el primer día de clase, la maestra comienza por preguntar:[75] ¿quién es capaz de hacer un dibujo en el pizarrón?, y mientras uno de los niños lo ejecuta en el encerado, los demás lo hacen en el papel. Los autores llaman la atención sobre la gran torpeza del niño en el manejo del trazo y sobre la imperfección de los dibujos. Reparemos en este hecho que puede dar lugar a interesantes disquisiciones, cuando analicemos cómo interviene la componente del grafismo-escritura en el escalonamiento del aprendizaje de la lectura.

En el segundo día, la maestra le pregunta al autor de un dibujo (una casita, una muñeca, una pelota, un bote, etc.) y le dice «voy a escribir lo que es». La maestra escribe con letra clara y lentamente la palabra y pide a los niños que la copien. Los niños la «copiarán como si fuera parte del dibujo».[76] «Recuerde la maestra que la palabra es una unidad y no admite descomposición.»[77] Ante las naturales imperfecciones de esa escritura, la maestra dirá: «Fíjate que falta este pedazo o esta vueltita, nunca dirá esa letra está así o falta una letra».[78]

Al tercer día la maestra presenta un friso con figuras y frases que dicen «una nena», «papá», «mamá», «una casita», «bote», «tren», «perro», etc. que los niños comienzan a designar y escribir espontáneamente. Desarrollando el tema «mi escuela», junto al dibujo de la escuela escribirán *mi escuela*, «muy lejos de pensar en que ahí hay un conjunto de sonidos y un grupo de letras que alguna vez descubrirán».[79] Al finalizar el tema y frente al resultado del mismo, la maestra escribirá «mi escuela es linda» que los niños copiarán junto al dibujo. «Como en nuestro método se trabaja con ideas y no con palabras o pedazos de palabras la maestra se guardará muy bien de descomponer la frase en palabras

73. DEZEO, E.C. y MUÑOZ, J.M., *La enseñanza del lenguaje gráfico*, *op. cit.*, p. 255.
74. Ibídem, p. 255.
75. Ibídem, p. 257.
76. Ibídem, p. 268.
77. Íbídem, p. 269.
78. Ibídem, p. 270.
79. Ibídem, p. 276.

y la palabra en sus elementos. No debe haber descomposición», subrayan los autores.[80]

El quinto día, al entrar la maestra presenta un cartón con la frase «buenos días, niños» y les explica que cuando lo vean ellos deben contestar «buenos días, señorita». Del mismo modo procede con «hasta mañana». Siguiendo de este modo, los niños ya asocian la idea de varias palabras y varias frases a diversas cosas y a algunos hechos de su propia experiencia. Así sigue la segunda semana con el tema de la familia, donde el niño se encontrará con los nombres propios, cosa que ya comienza a hacer con su nombre propio escrito en una cartulina de determinadas dimensiones (20 x 5 cm) que la maestra le entrega a cada uno. El nombre propio introduce una novedad. Para «leer» o «reconocer» las palabras que expresaban cosas o acciones, los niños las asociaban al dibujo, porque «si no fuera así, no entenderían nada».[81] Para el caso del nombre el niño lo asocia a una persona y «esta forma de leer debe transformarse en captación discriminativa de los signos escritos».[82] «Algunos maestros dicen con asombro: "¡pero esto es memoria, esto es *mecánico*!". Así es. El niño reconoce las frases enteras, su nombre y apellido entero, quizás al principio no sabe distinguir su nombre de su apellido.»

Prosiguiendo de este modo, el niño llega a la tercera semana con numerosos hábitos adquiridos, adaptado al ambiente escolar y con entusiasmo por el dibujo y la escritura, y convencido de la utilidad de lenguaje escrito. «Cuando el niño descubre los usos de la lectura, le da valor a sus conocimiento e intenta su dominio; entonces se interesa por las palabras escritas y pregunta: ¿qué dice aquí?»[83] De este modo se interesa por palabras como «librería», «se alquila», «se vende», y los nombres de las calles. La *lectura mental*, iniciada en la semana anterior con la lectura de los carteles como «buenos días», «hasta mañana», «de pie», «silencio», se prosigue con otras órdenes como «de pie», «sentados», «al patio», etc. «Muchas veces el reconocimiento de la orden se realiza, no en virtud del reconocimiento de lo escrito, sino por detalles de forma y color, tamaño de la cartulina, estado de los ángulos, etc., de manera que cada cartulina es no una frase, sino una señal o una bandera diferente; pero, poco a poco, todos reconocerán las órdenes por la escritura.»[84]

Según estos autores, al final de la cuarta semana el lenguaje gráfico consta de unas cien palabras y son capaces de «responder por escrito a las más variadas preguntas e interpretar órdenes leídas mentalmente».[85]

A partir de la quinta lección se incorporan recortes de diarios, lectura de cuentos por la maestra así como el canto. «El canto y el cuento valen, en primer lugar, por la emoción que provocan y, en segundo lugar, por su valor como instrumentos de aprendizaje.»[86] Temas de la vida corriente como los medios de locomo-

80. Ibídem, p. 279.
81. Ibídem, p. 299.
82. Ibídem, p. 299.
83. Ibídem, p. 312.
84. Ibídem, p. 315.
85. Ibídem, p. 335.
86. Ibídem, p. 364.

ción, observaciones sobre el tiempo y temas de actualidad como la semana de Mayo enriquecen las oportunidades para la lectura mental.

Por este camino, al final del tercer mes de clase «el progreso de los niños es tan grande que entusiasma a la maestra, pues la mayor parte de los niños son capaces de leer y expresarse por escrito en la forma que lo hace el niño cuando habla. Los niños completan sus dibujos con frases que ellos mismos redactan. Tienen gran entusiasmo por leer, pues todo material impreso les interesa y quieren leerlo, y sin gran esfuerzo empiezan a imponerse del contenido de cualquier página».[87]

La segunda etapa

Así comienza la llamada *segunda etapa*, cuyo rasgo fundamental es la proscripción del dibujo como intermediario para la lectura mental. El niño se vale ya directamente de la escritura. Inicia el conocimiento sistemático de las palabras mediante el diccionario que él mismo confecciona. Realiza composiciones que aunque hilvanan algunas ideas de «manera incoherente como lo hacen los niños cuando solo siguen el hilo de su fantasía», revelan «al desnudo el alma infantil»,[88] y el niño se acostumbra a usar el lenguaje escrito para exteriorizar su pensamiento. No importa que al comienzo lo haga de manera incorrecta; él mismo puede corregirse cuando relee su propio trabajo y así perfecciona su lenguaje.

Con el deseo de ajustarnos a las dimensiones de una síntesis hemos esbozado tan solo un esquema del método expuesto como resultado de la propia experiencia de estos autores, quienes desean que no sea repetida servilmente. El libro *La enseñanza del lenguaje gráfico* expone experiencias realizadas en nuestro país hasta 1935 y revela en su técnica influencias evidentes de otros autores o por lo menos procedimientos coincidentes con los mismos. Así, por ejemplo, autores estadounidenses como Huey hacia fines del siglo pasado habían empleado en su *Sentence Method* el «croquis de un objeto o de una escena [...] que sugiere una idea»[89] y otros autores como Flora Cook, tal como lo describió en la revista *Elementary School Teacher*, en los números de octubre de 1900 y abril de 1904[90] recurrieron al diccionario creado por los propios niños.

Con esto no queremos disminuir el mérito de las numerosas iniciativas personales de los autores de *Nuestra escuela a través del primer grado inferior* y de *La enseñanza del lenguaje gráfico*, que todos los maestros argentinos debieran conocer. Tampoco se debe pasar por alto el gran esfuerzo que ellos realizaron para explicar los principios que sirven de fundamento a su método.

87. Ibídem, p. 425.

88. Ibídem, p. 426.

89. SEGERS, J.E., *La enseñanza de la lectura por el método global*, *op. cit.*, p. 25.

90. Ibídem, pp. 30-31.

Los tres tiempos del aprendizaje

Consideran que las dos etapas del mismo resuelven las exigencias del aprendizaje del lenguaje gráfico que tiene lugar en tres tiempos: 1) de la aprehensión total; 2) de la primera discriminación; 3) mezcla de la aprehensión o de la percepción y la discriminación.

En el primer tiempo el niño reconoce la palabra o a la frase por un detalle o rasgo único y por eso puede acertar o equivocarse siendo posible que donde dice «mañana es lunes» o «la muñeca es linda», ellos lean «*mañana es domingo*». El niño que inicia el reconocimiento del lenguaje gráfico se equivoca con tanto derecho como el que comienza a hablar, cuando a todos los hombres les dice *papá*. En el segundo tiempo el niño ya realiza el reconocimiento de algunas palabras en la frase y dentro de cada palabra algunos rasgos. Todavía algunos escriben *un gato* cuando se les pide que escriban *gato*. Pero esta discriminación se realiza «*en la mente del niño*» y «el maestro no debe pretender corregirlo anticipadamente por imposición».[91] Por fin, en el tercer tiempo «el niño se da cuenta de que a los distintos signos unidos corresponden a figuras iguales».[92] Con lo que puede comenzar a escribir y leer palabras no aprendidas. Pero todavía las letras aisladas carecen de significado, motivo por el cual resulta que el proceso es totalmente diferente del que realizan los partidarios de la descomposición alfabética o fonética.

Dezeo y Muñoz dicen que este proceso «es de pura intuición»,[93] pero el mismo se halla mucho mejor aclarado en el conjunto de ideas que explican todo el engarce de la operación psicológica que se desarrolla en la lectura.

La apercepción

Considerando el aprendizaje de la lectura y de la escritura como un caso particular del proceso del aprendizaje en general, estos autores siguen a Mc Dougall y Spearman para explicar esto último. Del primero toman su explicación de la *apercepción* como una «propiedad que tiene la mente de simplificar nociones particulares numerosas, reduciéndolas en cantidad y agrupándolas en tipos más o menos amplios que la abarcan». Es el fundamento de la capacidad creadora del niño, que mediante la apercepción crea las nociones que la mente asocia y correlaciona para formar conceptos.

La sentencia

A esta interpretación de Mc Dougall que sugiere un parentesco muy estrecho con el empirismo de J. Stuart Mill, y que tiene muy poco que ver con el concepto de las «totalidades» que ya había evolucionado largamente en Europa justificando el

91. DEZEO, E.C. y MUÑOZ, J.M., *La enseñanza del lenguaje gráfico*, *op. cit.,* p. 344.
92. Ibídem, p. 345.
93. Ibídem, p. 345.

método global, agregaron Dezeo y Muñoz la concepción de Spearman sobre los factores que influyen en la adquisición de los conocimientos. Se trata de cierto *impulso* «que llega a los centros cerebrales»[94] y hace conscientes los estímulos provocando un efecto mental que se llama *sentencia*. La *sentencia* es el efecto sensorial que resulta de una parte del efecto del estímulo. La otra parte «que depende de nuestra experiencia anterior, de los recuerdos despertados por tal sentencia, es el *reconocimiento mental o nocional*».[95] Esta segunda parte es la verdadera operación mental y es la «realmente cognoscitiva». Sin embargo, la parte precognoscitiva es muy importante «por cuanto contribuye a reforzar los datos que llegarán a la mente».

La conación

En cuanto al carácter de intensidad de la cognición, es reforzado por el principio de *conación* de acuerdo al principio de «la energía mental», que puede estar al servicio de una tendencia instintiva. Pero además existe otro factor, el de la *afectividad* o tono emocional, que según Mc Dougall es inseparable de la *conación* y el impulso a la acción. Por el afecto se puede dirigir la conación si se conduce la enseñanza «por un sendero agradable».

Principio conativo-cognoscitivo-afectivo

Por eso, en resumen, el aprendizaje se halla regido por el principio «conativo, cognoscitivo, afectivo», de la «energía mental» y de la «voluntad de aprender». Este principio se aplica al aprendizaje del lenguaje gráfico que, por comparación con cualquier aprendizaje, posee también «una parte mental y una parte motora o fisiológica». Después de un período de discriminación distingue un proceso en el cual interviene el establecimiento o educción de relaciones de semejanza mediante el cual se llega al reconocimiento de palabras. «Por fin, por el mismo proceso llegará a distinguir las letras aunque este paso se realiza después que el niño sabe leer.»[96]

Evidentemente, a través de esta explicación donde se mezclan conceptos del empirismo con otras «fuerzas mentales» e «impulsos» y «poderes» no muy bien definidos, no se explica bien de qué manera se produce la «lectura mental» en la segunda semana de la primera etapa, cuando el niño no posee la experiencia que requiere el período cognoscitivo del aprendizaje. Tampoco se explica cómo pasa del segundo tiempo al tercer tiempo y llega a ese proceso que es mezcla de discriminación y apercepción y no se relaciona con la discriminación alfabética. Será por eso que, fuera del texto que expone los principios del proceso del conocimiento, Dezeo y Muñoz recurrirán a otros que ya no corresponden con el empirismo originalmente implícito en el principio conativo-cognoscitivo-afectivo.

94. Ibídem, p. 29.
95. Ibídem, p. 29.
96. Ibídem, p. 37.

La adivinación

Cuando salen al encuentro de quienes acusan al método de basarse en la *adivinación*, Dezeo y Muñoz reconocen que «en realidad el niño o el adulto que lee no razona para reconocer una palabra sino que la sabe de memoria y adivina el significado de lo que lee».[97] Para justificar la intervención de la memoria antes de toda experiencia, recuerdan que Bergson en su libro *Materia y memoria* dijo que «percibir acaba por no ser otra cosa que una ocasión de recordar». Y para argumentar en favor del proceso de adivinación que interviene en la lectura también se apoyan en Bergson, transcribiendo una cita de *Materia y memoria*[98] que dice así: «Los experimentos de Münstemberg y de Külpe no dejan ninguna duda acerca de la importancia del recuerdo en la interpretación de las sensaciones; toda imagen-recuerdo capaz de interpretar nuestra percepción actual se insinúa tan bien que no sabemos discernir lo que es percepción de lo que es recuerdo. Pero nada más interesante en este recuerdo que los ingeniosos experimentos de Goldscheider y Müller sobre el mecanismo de la lectura (*Zur Phisiol. u. Path. des Lessens.* Ztschrf. Klin. Med. 1893). Contra Grashey, que había sostenido en un trabajo célebre que leemos letra por letra, estos experimentadores han establecido que la lectura corriente es un *verdadero trabajo de adivinación*, nuestro espíritu recoge de aquí y de allá algunos rasgos característicos y llena los intervalos con recuerdos e imágenes que, proyectados sobre el papel, sustituyen a los caracteres realmente impresos y nos producen su ilusión».

La lectura mental y la filosofía de Bergson

No es el caso analizar aquí esta interpretación del proceso de la lectura dentro de todo el sistema filosófico de Bergson, pero es evidente que para él tampoco la lectura es un acto de «conocimiento puro», sino que en el mismo interviene tanto la captación inmediata de la experiencia íntima como todo el pasado que se halla presente en cada instante de la conciencia.

Tampoco es el caso demostrar aquí la diferencia esencial que existe entre la Einsicht de los psicólogos de la Gestalt y la «intuición» de la duración como cualidad pura de nuestra vida interior, tal como la definió Bergson. Pero es indudable que en el párrafo citado de *Materia y memoria*, ese espíritu que llena los intervalos con imágenes que proyecta en el papel tiene cierta semejanza con alguna de las características del proceso de la Gestalt.

Resulta indudable que el recurso de la filosofía de Bergson para explicar el *tercer tiempo* de la lectura, que es el más importante, no tiene nada que ver con el punto de partida de las tesis de Dezeo y Muñoz que, aunque de manera inconsecuente, invocaba el asociacionismo de Mc Dougall basado en Stuart Mill. Adviértase además que Dezeo y Muñoz toman un párrafo de Bergson que se refiere

97. Ibídem, p. 337.

98. DEZEO, E.C. y MUÑOZ, J.M., *La enseñanza del lenguaje gráfico*, *op. cit.*, p. 127; citado en BERGSON, Henry, *Materia y memoria*, Buenos Aires, Cactus, 2006.

a la lectura en general y a la lectura corriente, que quizá sea la de los adultos; que, para ese caso, la intervención de la *memoria* puede tener una significación que resulta incomprensible cuando se refiere a la lectura inicial de los niños de seis años que toman sus primeros contactos con el lenguaje gráfico. Nos cuesta creer que la *duración* de tres semanas o de doce semanas sea suficiente para que se produzca el acto intuitivo del conocimiento.

De todos modos, prescindiendo del partido que se tome con respecto a Bergson, se puede señalar objetivamente que la explicación final del mecanismo psicológico que se pone en juego en el acto de la lectura inicial se basa decididamente, en este caso, en la adivinación.

Otros trabajos argentinos

Existen otros trabajos argentinos muy meritorios que desarrollan principios para renovar la metodología de la lectura haciéndole cumplir todas las exigencias de la «Nueva Educación» en lo que se refiere al interés, la actividad, la espontaneidad y la libertad del niño creador. Algunos, basados en la experiencia de maestros talentosos, contienen observaciones que nosotros mencionaremos ordenándolas oportunamente cuando tratemos los puntos de vista más actuales. Es, entre otros, el caso de muchas observaciones de Martha Salotti expuestas en su libro *La lengua viva*.

José Forgione y la importancia de Decroly

El difundido libro de José Forgione *La lectura y la escritura por el método global* solo se propuso, como él mismo lo dice, divulgar las técnicas que le conciernen y, por eso mismo, prefiere eliminar de su exposición todas las consideraciones doctrinarias que pueden interponerse para que el maestro desista de su lectura. «Creemos con toda sinceridad –dice– que si aún existen educadores que no se deciden a aplicar nuevas técnicas se debe, de manera principal, a la escasez que hay en librería de obras fundamentales sobre la materia; asimismo, al predominio de la teoría sobre la aplicación que en aquellas obras se advierte.»[99]

En este libro, José Forgione expone de manera didáctica lo fundamental de cada método: el alfabético, el fonético y el de las palabras generadoras. Con respecto al método global dice que se debe al doctor O. Decroly. Esta valoración de Decroly debe haberle valido al eminente pedagogo belga una gran parte de la influencia que ejerció entre nosotros. Tal mérito no podía derivar, por ejemplo, de los escritos de Dezeo y Muñoz que ya hemos analizado, ya que en su libro *El lenguaje gráfico*, por ejemplo, el autor más prestigioso del método global no fue igualmente enaltecido.[100] Dezeo y Muñoz le reprochan a Decroly no solamente el

99. FORGIONE, José D., *La lectura y la escritura por el método global*, Buenos Aires, El Ateneo, 1948, p. 14.
100. DEZEO, E.C. y MUÑOZ, J.M., *La enseñanza del lenguaje gráfico*, *op. cit.*, pp. 127-128.

uso de juegos que ya empleaban los romanos sino sobre todo su tendencia a la descomposición de la palabra. Para estos autores, Decroly no es suficientemente globalista. Forgione, en cambio, afirma que se le debe «la aplicación científica de este método (del global) para la enseñanza de niños normales y anormales».[101] Es evidente que algunos de los argumentos que se proponen interpretar los principios bien enumerados del mismo se basan en procesos que para su época no habían sido bien observados todavía, o por lo menos bien interpretados. Es el caso de las observaciones de Forgione sobre el grafismo infantil, cuya psicogénesis tampoco era bien conocida por Dezeo y Muñoz. Pero hay que reconocer que el libro de Forgione cumple con el objeto que se propuso desde el comienzo.

Ramos González y la práctica del método global

Otro esfuerzo importante por aplicar el método global en nuestro país fue el que desplegó Ramos González en su libro *La práctica del método global*. Desarrolla la enseñanza en tres etapas, partiendo de palabras de hondo contenido afectivo estructuradas en frases que, al comienzo, no deben exceder de diez letras. Esta última condición está basada en el principio según el cual es difícil la percepción visual «de más de diez letras».[102] La primera etapa consiste en una ejercitación que se hace mediante carteles con frases impresas donde el grafismo se halla ilustrado por un dibujo. La segunda etapa desarrolla sistemáticamente la enseñanza del idioma sobre frases y oraciones tipo. En la tercera etapa se pide a los niños que formen *palabras parecidas* a las que sucesivamente se aprendieron en la etapa anterior (por ejemplo, juego, jueves, etc.) en un ejercitación que recuerda al método aplicado por el precursor alemán Adolf Böhme cuando hacía encontrar la semejanza entre palabras como «*Hand*», «*Band*», «*Sand*», etcétera.

Es indudable que la sistematización casi rigurosa de los carteles impresos que propuso Ramos González escapa a las exigencias de la espontaneidad que engendra el interés más primitivo del niño, según lo determina el parámetro dominante de la Nueva Educación. Pero, lo que podría ser un error para los partidarios más ortodoxos del método global, es quizás una virtud que evita los riesgos de la educación ocasional.

Altamente encomiable es el esfuerzo de Ramos González, que deseando someter el método a una vastísima experiencia lo aplicó a dos mil niños de las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Este pedagogo presenta los resultados diciendo que la inmensa mayoría aprendió rápidamente. Sin embargo esta conclusión, así como la producción de composiciones redactadas por niños que habrían aprendido a expresarse gracias al método, no cumplen las condiciones de la experiencia científica, que requiere otro rigor. Pero esta es una debilidad imputable a todas las pruebas experimentales que suelen ofrecer los apasionados partidarios del método.

101. FORGIONE, J.D., *La lectura y la escritura por el método global*, *op. cit.*, p. 37.

102. RAMOS GONZÁLEZ, Sebastián, *La práctica del método global. La enseñanza del idioma desarrollado en 75 clases*, Buenos Aires, Luis Laserre, 1963, p. 37.

DISCUSIÓN DE LOS PRINCIPIOS INHERENTES AL MÉTODO GLOBAL

Hemos dicho que el método global se sitúa sobre las perspectivas más generales de la llamada «Nueva Educación». Sin embargo, no habremos de discutir los principios de la misma porque tal propósito excedería los límites de este trabajo y podría entorpecerlo.

Abordaremos solamente, y tampoco con demasiada profundidad, las objeciones que se le oponen al *interés*, tal como el mismo fue concebido en la «Nueva Educación», cuyas diversas direcciones se apoyan en el interés espontáneo o natural basado en el concepto de *interés-necesidad*.

Crítica al interés-necesidad

En el prólogo de su interesante libro *Psicopedagogía del interés*, dice S. Hernández Ruiz: «No se quiere advertir que la aceptación del interés espontáneo como única norma de acción conduce a la nada o al caos». Y, cuando se refiere a la correlación «necesidad-interés» en el niño, explica por qué los maestros se entusiasmaron tanto con el mismo: «Contribuyeron a ello –dice– varias circunstancias. Era la principal su engañosa evidencia aparente. Se ve tan natural, considerada la cuestión de modo somero, el interés por las cosas necesarias, que los estímulos de comprobación y crítica quedan inertes. Era otra circunstancia muy importante el predominio de la formación teórica sobre la práctica. Las experiencias eran escasas y se desarrollaban bajo el influjo de ideas preformadas de origen exclusivamente libresco. Tronábamos los estudiantes contra la enseñanza libresca, y siendo que no teníamos otra, nos inclinábamos a despreciar la experiencia pedagógica pasada y presente».[103]

¿Serán las mismas circunstancias las que influyeron entre nosotros para que todavía no se haya producido ninguna reacción contra el «interés espontáneo»?

La verdad es que aquí no tuvieron lugar aún los «estudios de comprobación». Además, las mismas experiencias basadas en el *interés espontáneo* tuvieron lugar en tan pequeña escala, que el mismo aparece todavía como un *desiderátum*. Las realizaciones fueron emprendidas por tan pocos maestros, y tan entusiastas, que en medio de la rutina, los prejuicios y las dificultades, su actitud se constituyó casi en un apostolado. Cada maestro de la «Nueva Educación» en nuestro país fue un apasionado artista más que un hombre de ciencia que somete a crítica los principios que experimenta. Muchas veces lograron esos artistas –y ya acuden los nombres a nuestra memoria– verdaderas obras maestras. Pero ninguno anotó objetivamente observaciones críticas que penetraran al fondo de la cuestión. Y, sin embargo, las objeciones han emanado en abundancia de otras fuentes, donde la experiencia fue realizada sin los prejuicios que suelen oscurecer la razón.

103. HERNÁNDEZ RUIZ, S., *Psicopedagogía del interés*, *op. cit.*, p. 92.

La práctica pedagógica condena el interés-necesidad

Conviene discutir el concepto del interés desde el punto de vista de la práctica pedagógica. Sería engorroso seguir a cada autor en su concepción personal del interés, porque si bien todos se hallan bajo el denominador común del interés *instintivo* o del *interés-necesidad*, ofrecen matices y a veces contradicciones en los que no podemos incursionar.

Deseamos recordar un balance que sobre la noción de interés se presentó en el «Informe de la Experiencia de la Nueva Educación realizada en la Escuela Primaria de Ault (Somme)» que se publicó en el año 1950.[104] Sus argumentos pueden resumirse así:

1) Es imposible preparar la clase, ya que el maestro ignora en la víspera el interés que aparecerá durante la clase, único que se debe explotar. El maestro debe improvisar, lo que es verdaderamente peligroso para el que se inicia.
2) Es difícil descubrir el interés verdadero. Puede ocurrir, y ocurre muy habitualmente, que los niños se orientan por un falso interés, vacío de toda sustancia. Si el interés es producto de las necesidades y tendencias, ¿con qué criterio elegir entre todos el que es verdadero y el que es falso?
3) Es muy difícil conciliar el interés espontáneo del niño con las exigencias imperiosas de ciertas técnicas como la lectura, la aritmética y la gramática.

Por su parte, Elliot decía en el informe sobre el interés del niño, que presentó en las Jornadas de Estudio del Grupo Francés de la Nueva Educación realizadas en 1952: «Una cosa sorprende al investigador. Si las definiciones abundan, por el contrario los ejemplos concretos son raros. Necesidad de hablar, de dibujar (Dewey), de encajar cubos (Bloch). Esas necesidades o intereses son indiscutibles... e indiscutidos desde hace mucho tiempo. Pero un hecho salta a los ojos: esos intereses valen para el muy pequeño; se los encontrará sobre todo en la sección infantil o en el curso preparatorio. A medida que uno se eleva a las clases superiores parecen rarificarse. En las clases del fin de estudios se los buscará vanamente. Se encontrará otros, cuya explotación pedagógica no es para el mañana: necesidad de fumar, atracción por el cine (filmes policiales sobre todo), del deporte (violento de preferencia), de una literatura infantil de mal gusto, llamados a la sexualidad, etc. Muchos niños y muchos jóvenes que aspiran con todas sus fuerzas a transformarse en adultos y que se sienten vejados si son tratados como niños».[105]

Estas observaciones son semejantes a las que hacía Münsterberg hacia 1911: ¿Es posible hacer un plan escolar de ocho años, o un curso profesional de veinte, o un curso de vida de cincuenta, en el cual todo esté combinado conforme al interés natural y ningún esfuerzo sea necesario para mantener la atención? ¿No

104. Informe de la experiencia de la Nueva Educación realizada en la escuela primaria de Ault, en *Pour L'Ère Nouvelle*, nº 7, París, 1950.

105. Informe de M. Elliot sobre la noción de interés en el Congreso del Grupo Francés de la Nueva Educación del año 1952, en *Pour L'Ère Nouvelle*, nº 11-12, París, 1952-1953, p. 13.

puede ser justamente la aspiración principal de la educación la de poder vencer las tentaciones del interés meramente personal, el poder de exigir propósitos que demandan esfuerzos de voluntad y disciplina de atención?[106]

Y, ya que hemos hablado de la experiencia de la escuela, no resistimos la tentación de transcribir una anécdota que relataba la inspectora Ángela Medici en su informe sobre «La noción de interés», que presentó a las Jornadas de 1952 que ya hemos citado: «Me acuerdo en particular –decía– de una de mis visitas a una de las escuelas de vanguardia... Cuando llegué esa mañana, un poco después de comenzada la primera hora, vi agrupados delante de la entrada del edificio algunos maestros que intercambiaban vagos propósitos; se parecían a los marinos que esperan el viento para lanzarse a la mar. Un poco más lejos, sobre el césped, los niños se desperezaban extendidos o sentados, algunos ojeando un libro, algunos charlando con un camarada. Cuando le pregunté a un maestro qué trabajo estaba previsto para la mañana, me respondió señalando a los niños: «Estamos esperando la cristalización de sus intereses...».[107]

La experiencia ha condenado *el milagro del interés espontáneo* en el que nadie cree ya de manera absoluta. Según Thorpe y Schmuller, el mismo Dewey, en su libro *Experience and Education*, ya advirtió contra el dogmatismo de sus sucesores quienes, en nombre del interés, redujeran el papel del maestro, del que no se puede prescindir, como lo demuestran las dificultades del autodidactismo.[108]

Nueva definición científica del interés

Frente a todas las conclusiones de la experiencia se ha tratado en los últimos años de hallar una mejor definición del interés, superando el concepto del innatismo, de los instintos, de las necesidades, de los apetitos, de ciertas fuerzas oscuras cuya eclosión impulsiva y espontánea debe el maestro esperar para subordinar a ellos su acción educativa.

Tomando como innegable punto de partida la enorme importancia que tiene el interés como condición necesaria para lograr una disposición favorable al aprendizaje, se trata ahora de definirlo desde un punto de vista científico evitando considerarlo como un *dato apriorístico* y se lo estudia, en cambio, en relación con los numerosos factores que lo determinan y lo modifican. Entre ellos se tienen en cuenta el ambiente, los procedimientos de enseñanza, las condiciones personales y profesionales del maestro, las materias escolares, los valores materiales, espirituales o culturales implicados en el fin educativo, la evolución fisiológica y psicológica del sujeto. A este respecto se puede consultar con provecho el capítulo VI del libro ya citado de Hernández Ruiz.

Al analizar estos factores se descubren los errores de interpretación en que in-

106. Citado por HERNÁNDEZ RUIZ, S., *Psicopedagogía del interés*, *op. cit.*, pp. 101-102.

107. Informe de Ángela Medici sobre la noción de interés en el Congreso del Grupo Francés de la Nueva Educación del año 1952, en *Pour L'Ère Nouvelle*, nº 11-12, 1952-1953, pp. 5-6.

108. THORPE, L.P. y SCHMULLER, A.M., *Les théories contemporaines de l'apprentissage*, *op. cit.*, p. 349.

currieron por igual los maestros de la *pedagogía tradicional* y los de la «Nueva Educación». A los primeros se les reprocha su interpretación del aprendizaje como un proceso de transmisión puramente verbal de los conocimientos, de acuerdo con los presumibles intereses intelectuales, e inmovilizan al alumno. A los otros, que solo practiquen una pedagogía ocasional y consideren que el conocimiento solamente puede realizarse como un proceso interno y autónomo, renunciando al conocimiento que solamente puede adquirirse mediante la intervención activa del educador que transmite una experiencia teórica y práctica elaborada a través de toda la historia humana.

Evolución del interés en los procesos de socialización

A unos y a otros se les reprocha, sobre todo, su incapacidad para advertir la evolución de los intereses según la edad, evolución en la que cobra fundamental importancia el proceso de socialización del niño cuya consideración quedó de lado en la interpretación de todos.

Es muy sabido que en los últimos años, y bajo la influencia de las diversas direcciones de la psicología profunda, se ha demostrado que la formación de la personalidad depende, sobre todo, de la constitución interna de cada *grupo familiar*. De acuerdo con este concepto, las *tendencias naturales* se harán coherentes por el aprendizaje de conductas armoniosas o, por el contrario, se mantendán en su estado de anarquía original provocando desviaciones o perversiones.

Creemos que en nuestro país, donde se han difundido mucho estos conceptos, no se le ha dado igual acceso a otras corrientes más modernas que tienen en cuenta de qué manera influyen sobre el niño *otros procesos de socialización*, que tienen lugar *además* del que se produce en la familia: se trata de las sucesivas integraciones naturales del niño que tienen lugar de manera inconsciente primero y de manera consciente después en las *asociaciones infantile*s,[109] pero, sobre todo, su integración a la *escuela* y la *clase*, que constituye por sí misma una «sociedad bien determinada de la cual el educador es miembro y donde su función y la del escolar se hallan reguladas por relaciones definidas».[110]

El interés en el sistema de relaciones de la escuela

Precisamente, el sistema de relaciones que el niño encuentra en la escuela cuando ingresa a la misma a los seis años altera completamente su sistema de compartimiento y modifica sus intereses.

109. Cfr. al respecto: BÜHLER, Charlotte, «La conducta social de los niños», en MURCHISON, Carl, *Manual de psicología del niño*, Barcelona, Francisco Seix Editor, 1955, pp. 459-497; WALLON, Henry, «Psychologie et Éducation de l'Enfance», en *Enfance*, t. XII, nº 3-4, 1959, pp 195-202; COUSSINET, Roger, *La vida social de los niños*, Buenos Aires, Nova, 1959; OSTERRIETH, Paul, *Introduction à la psychologie de l'enfant*, París, Presses Universitaires de France, 1957; FAU, René, *Les Groupes d'enfants et d'adolescents*, París, Presses Universitaires de France, 1952; FAVEZ-BOUTONIER, Juliette, «L'expérience d'Utrecht dans la perspective de l'utilisation pédagogique des petits groupes», en *Bulletin de Psychologie*, nº 158, t. XII (fasc. 6-9), París, 1959, pp. 259-263; WARR, Edith B., *La formación de los sentimientos sociales*, Buenos aires, Kapelusz, 1958.

110. FABRE, A., «Étude critique de la notion d'intérêt», en *Pour L'Ère Nouvelle*, nº 8, París, 1951, p. 9.

Si alguna vez los partidarios del método global repararon en el problema de la integración social del niño en la escuela, fue para aconsejar que en el primer grado se conservara el trato y el tipo de relaciones que el niño tenía en el hogar. Véase lo que a ese respecto dicen, por ejemplo, los autores argentinos Dezeo y Muñoz.[111] En nuestros días se objeta esa posición, y por el contrario se sostiene que hay que encontrar precisamente en esa situación el motivo de la aparición de *intereses nuevos*. Volokítina, en su interesante trabajo sobre el primer grado inferior[112] ha demostrado que la nueva situación escolar influye sobre la psicología del niño para crear disposiciones nuevas. Si, además, todo el medio social y especialmente la familia comprenden la verdadera importancia que tiene esa *nueva situación*, es indudable que el interés, indispensable para el aprendizaje, habrá de acentuarse.

¿En qué consiste, fundamentalmente esta nueva situación?

«Y luego –dice Elliott– el niño va a la escuela como papá a la oficina o al taller. Etapa necesaria, he ahí todo, detrás de la cual el niño entrevé, como en un sueño mágico, su futura condición de hombre. Nada de sorprendente, en consecuencia, que en esa escuela, un maestro nos espere con sus cuadernos y sus libros. Lo que sería sorprendente, en verdad, es que él no estuviera allí y que se jugara todo el día.»[113]

Precisamente, en esa situación, Elliott reconocía la aparición de dos intereses permanentes: 1) *el deseo potente e imperioso* que tiene *cada niño de ser grande*; y 2) la *cooperación* o deseo natural de cambiar impresiones con los camaradas, de ayudarlos y de ser ayudado por ellos.

En igual sentido, también decía Medici en el mismo congreso: «Henos aquí en el nudo del problema; la cuestión del interés escolar, como la de la educación, y la de la instrucción se vinculan a una cuestión de intercambio entre personas. Y esos intercambios no se limitan a una relación entre maestros y alumnos [...] uno de los factores más potentes de los intereses del alumno son las relaciones afectivas o latentes que la vida escolar crea entre el niño y sus camaradas».[114]

Pero él aprende que esa vida de *relación* está *regulada*, como la del adulto, por reglas de disciplina que son para todos. Comprende que esas reglas son también para darle seguridad y se siente una persona entre otras. El drama no es mayor que el que ya vivió a los tres años cuando reconoció la diferencia entre su yo y el de los demás en el seno de la familia. Por el contrario, en este medio tendrá numerosas *ocasiones* para *afirmar su personalidad*, sobre todo si *el maestro* sabe desempeñar su papel ya sea porque lo estimula o porque lo sanciona, siempre que sepa cómo hacerlo. No en vano tantas veces demostró Wallon que una de las necesidades fundamentales del niño es «la necesidad de ser guiado, aprobado y aun sancionado por un adulto». Por otra parte, los trabajos más áridos, si son compartidos por los compañeros, suelen hacerse interesantes. En las mismas escuelas de la Nueva Educación quedó demostrado en los hechos este aspecto, ya que

111. DEZEO, E.C. y MUÑOZ, J.M., *La enseñanza del lenguaje gráfico*, *op. cit.*, p. 240.

112. VOLOKÍTINA, M.N., «Études sur la psychologie des éleves de la première classe scolaire», en *Enfance*, t. IX, nº 1, París, 1956.

113. ELLIOTT, M., *op. cit.*, p. 14.

114. MEDICI, A., *op. cit.*, p. 8.

muchas veces el secreto del interés de los alumnos no derivaba de la espontaneidad de los alumnos gracias a la supresión del maestro. Derivaba de otras profundas causas de origen social que nacían en la unidad del grupo de trabajo, aunque los teóricos de la Nueva Educación creyeran que emanaba del impulso de los instintos.

Contra el dogmatismo anarquizante de las tendencias y los instintos

Es evidente que solamente se trata de un esbozo que marca el comienzo de una interpretación científica del interés. Pero ese comienzo ya nos ofrece algunos elementos útiles para abandonar el dogmatismo anarquizante de los *instintos* y las *tendencias*.

El concepto del interés-necesidad tuvo para la metodología de la lectura algunas consecuencias que ya hemos enumerado: la utilización del juego, del dibujo y, sobre todo, el ocasionalismo de la enseñanza. Vimos también que la misma evolución de los métodos fue en pos de la satisfacción del interés.

Nada tenemos que decir en contra del uso del juego y del dibujo. Del mismo modo, es muy plausible que el método responda a las exigencias del interés. Pero todo coincide ahora para demostrar que no se trata de encontrar subterfugios mágicos si todo responde a las exigencias de la integración del niño al grupo social-escolar en esa edad y si, además, el método responde al proceso que verdaderamente sigue la inteligencia del niño para aprender a leer.

El interés del niño por leer

Por otra parte, la necesidad de los subterfugios no parece ser tan imperiosa si se tiene presente, tal como se ha observado en los últimos años, que a cierta edad surge el interés del niño por leer de una manera aparentemente espontánea. Ese interés suele anticiparse un poco a la edad de la escuela y, en verdad, todos lo hemos visto en los niños que nos rodean, que preguntan *qué dice aquí* tanto como unos años antes formulaban sus *por qué*. Es evidente que en los medios culturales más o menos desarrollados de las ciudades y de los centros urbanos, los niños *se interesan por leer* antes que alguien los inicie. También, un poco más tarde, aparece el mismo interés por conocer los números y manejarlos haciendo cálculos. Autores como Prudhommeau y Fresnau[115] hablaron del interés óptimo por estas actividades, que aparecerían, respectivamente, entre los seis y los siete años en los niños de evolución normal.

Tal vez podamos empezar a desembarazarnos ya de algunos de los rigores –paradojalmente el rigor de la espontaneidad y de la anarquía– que nos imponían ciertos prejuicios sobre el interés fundado en oscuros impulsos de difícil explicación.

115. PRUDHOMMEAU, Maxine, *L'enfance anormale: le problème pédagogique et social*, París, Presses Universitaires de France, 1949, p. 135.

Crítica a los principios privativos del método global

1. Las doctrinas subyacentes en el concepto de globalización y su crítica

Al recorrer brevemente la historia de los precursores del método global y al analizar después cómo evolucionó este concepto en los trabajos de Decroly hemos visto que estos autores aludían a la captación de *totalidades*, de *formas*, de nociones que penetran en *bloque* y a las funciones mentales del *sincretismo* y la *globalización*. De un modo consciente o no, son conceptos que se hallan vinculados a ciertas direcciones de la teoría del aprendizaje y por eso, para contemplarlos desde un punto de vista crítico, necesitamos referirnos a las mismas.

Aludiremos primero a la teoría del *sincretismo*, la primera que aparece para explicar las experiencias de Decroly; después nos referiremos a la teoría de la Gestalt, ya que ella estuvo de algún modo vinculada a la justificación del método que hicieron los precursores, y se halló presente, de manera explícita, en las elaboraciones finales de Decroly.

El sincretismo como confusión del todo y las partes según Wallon

Hemos visto que Claparède, tomando como base los trabajos experimentales de Decroly sobre la enseñanza de la lectura, explicó la peculiaridad del pensamiento del niño por su manera *sincrética* de proceder y que ese *sincretismo* se caracteriza como una *visión de conjunto*.

Siempre se conservó después ese concepto del *sincretismo* hasta que Henri Wallon lo renueva con una interpretación que nos parece más adecuada. En vez de considerarlo como una visión de conjunto, él demuestra que en realidad se trata de una *confusión entre el todo y las partes*. Para definir el sincretismo, dice que lo mejor es compararlo con respecto a ciertas funciones sobre las que reposa el pensamiento del adulto. Y, según ese método, cuando el niño trata de comparar las partes y el todo, en una actividad que se parece a las funciones de análisis y síntesis, «la confusión es casi completa». «La percepción de las situaciones y de las cosas es global, es decir que el detalle queda indiscriminado. Sin embargo nos parece a menudo que la atención del niño se dirige hacia el detalle de las cosas.» Sin embargo, «no es como un detalle del conjunto que las capta y por eso mismo es sensible a ese detalle». Y después de relatar algunas experiencias propias y ajenas, insiste en que «la percepción del niño es, pues, más bien singular que global; recae sobre unidades sucesivas y mutuamente independientes o más bien que no tienen entre ellas otro lazo que la enumeración misma».[116]

Nosotros nos permitimos recordar a este respecto que en el test de Terman-Merrill las mismas láminas son evaluadas para el nivel de tres años cuando el niño *enumera* solamente los elementos que en ella intervienen y, en cambio, para la edad

116. WALLON, H., *L'évolution psychologique de l'enfant*, París, Armand Colin, 1941, p. 180. Del mismo autor, «La vie mentale», en *Encyclopédie Française*, t. VIII, París, Larousse, 1938.

de seis años se requiere que el niño describa de un modo *total*, presentando todos los elementos unificados en el relato que expresa la significación de la escena.

El sincretismo de la percepción y la persona

Pero esa actividad sincrética que confunde el todo con las partes no solo tiene lugar frente a las cosas o a la imagen de las mismas, sino que se produce también en una situación cualquiera confundiendo las impresiones subjetivas con las objetivas, las del presente con las del pasado. El sincretismo manifiesta la *indiferenciación de la percepción*, pero, además también se refiere a las relaciones entre el «yo» y el mundo exterior, confundidos en el período de participación mimética con el ambiente que se extiende hasta los tres años. Wallon habla de un *sincretismo de la inteligencia* que se halla en relación con el *sincretismo de la persona*, y en un reciente trabajo, al demostrar la evolución de la inteligencia en relación con la evolución de la personalidad, dice que «en el estadio que va de los tres a los seis años el sincretismo de la inteligencia y el de la persona van a poder resolverse dando lugar a las diferenciaciones necesarias».[117]

De acuerdo con esto, el sincretismo correspondería efectivamente a una forma de relación cognoscitiva del niño con el ambiente, *relación confusa de la percepción y del yo con el mundo exterior*. Pero cabe destacar como un hecho muy importante que ese sincretismo *tiende a desaparecer* y comienza a hacerlo a *los seis años*, precisamente cuando el niño inicia el aprendizaje de la lectura.

Disolución del sincretismo como condición para leer

¿No será precisamente la *disolución del sincretismo* una de las condiciones que hace posible la lectura? Ya veremos que algunas experiencias de laboratorio demuestran también que la capacidad de la «globalización» parece que es *menor* precisamente *entre los seis y los nueve años*.

La teoría de la Gestalt y el método global

Aunque muy someramente, nos referiremos también a la teoría de la Gestalt. Su elaboración es apenas simultánea y aun posterior a muchas de las corrientes que postularon el método global en Alemania, en los Estados Unidos, en Bélgica y en Francia. En efecto, la primera variedad de la psicología de la Gestalt que es la «teoría del campo» apareció más o menos hacia 1900, y la variedad del «configuracionismo» o de la Gestalt propiamente dicha se produjo en Alemania hacia 1912, con los trabajos de Wertheimer, Köhler, Koffka y otros.

Se reconoce que estas teorías estuvieron muy influenciadas por las con-

117. WALLON, H., «Les étapes de la personnalité chez l'enfant», en *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, París, Presses Universitaires de France, 1956, p. 30.

cepciones entonces corrientes en física biológica que ponían de relieve la existencia de una unidad esencial de la naturaleza. No sabemos si conocieron la experiencia preexistente sobre la enseñanza de la lectura por *totalidades*. Nuestra información tampoco nos permite decir si los autores mencionados solo se ocuparon expresamente del aprendizaje de la lectura. Pero aunque no lo hubieran hecho, su influencia en la teoría del aprendizaje fue tan grande que sus conclusiones pudieron extenderse espontáneamente a las teorías del aprendizaje de la lectura. De un modo indudable las elaboraciones de la Gestalt vinieron a darle un respaldo a las experiencias que se venían efectuando más o menos empíricamente. Hemos visto que el mismo Decroly habló en 1923 de las experiencias de Köhler con los chimpancés, y es sabido que esas experiencias se propusieron verificar las teorías que este autor alemán elaboraba sobre las «formas».

Los conceptos de la Gestalt implicados en la globalización de Decroly

Con fines exclusivamente didácticos y de manera muy elemental, recordaremos los conocidos conceptos de la doctrina de la Gestalt. Como se sabe, toma como punto de partida las concepciones de Wertheimer, quien elabora la hipótesis según la cual todo fenómeno natural es una *totalidad*, que no está determinada por la suma de los elementos individuales sino que, por el contrario, los elementos están determinados «por la naturaleza intrínseca de la totalidad».[118] Más tarde, Köhler dirá que no son las partes ni los detalles los que constituyen los conjuntos sino que es el conjunto lo que da significación y realidad a las partes. Köhler consagró una obra para demostrar que las cosas del mundo físico se hallan estructuradas en conjuntos.[119] Otros autores como Guillaume, Le Chatelier, etc., trataron de demostrar igualmente que las formas físicas y todas las «formas» están dominadas por un carácter esencial que es la tendencia espontánea al equilibrio más regular y simétrico, de modo que cualquier cambio de un factor hace que se modifique el equilibrio cuando modificamos el efecto del cambio. Es decir, que la materia bruta tiende por sí misma a la realización de formas (*Gestalten*).

Desde el punto de vista del conocimiento, los psicólogos de la Gestalt apelan al concepto de *Einsicht*, especie de intuición intelectual por la cual se aceptan las *Gestalten*, conjuntos o formas del mundo exterior de una manera inmediata. Las sensaciones, como intermediarias entre el mundo interior y el mundo exterior, desaparecen. El objeto es dado inmediatamente y, mediante numerosas y muy conocidas experiencias que se basan en los equívocos de las ilusiones ópticas, que demuestran que el conocimiento obtenido por medio de la *Einsicht* es más verdadero que el que se obtiene por la sensación.

118. WERTHEIMER, Max, «Gestalt theory», en ELLIS, Willis D., *A Source Book of Gestalt Psychology*, Londres, The International Library of Psychology, Philosophy, and Scientific Method, 1938, pp. 1-11.

119. KÖHLER, Wolfgang, *Die physischen Gestalten in Ruhe und im stationären Zustand*, Erlangen, Braunschweig, 1920.

Tomando como base las famosas experiencias de fondo y figura, los gestaltistas han demostrado los caracteres fundamentales de la *Einsicht* que, como se sabe, pueden enumerarse así: son globales, estructurantes, inventivos y están sometidos a la ley de «pregnancia».

El fondo coloreado de un cuadro es el que da la perspectiva. Según como sea el dibujo en el cual dos líneas paralelas se hallan trazadas, ellas pueden parecer rectas o curvas, iguales o desiguales. El fondo es lo que da significación a la figura en el espacio y el tiempo. «El organismo reacciona a una constelación natural de los estímulos por ese proceso total que, como un todo funcional, responde a la situación total. Es el único punto de vista capaz de explicar cómo a un estímulo total dado pueden corresponder experiencias diferentes desde que la estimulación circundante es modificada.»[120]

Pero ese organismo que reacciona por un «proceso total» lo hace gracias a la existencia de ciertas *condiciones intrínsecas* que crean la capacidad de hacer de los conjuntos *buenas o malas formas* –las *Gestalten*– que surgen *repentinamente*. De acuerdo con esas condiciones intrínsecas del sujeto, el objeto no aparece tal como existe en sí, sino que es elaborado.

Si el sujeto tendiere a estructurar orgánicamente cosas que se hallan ordenadas a su modo o a perfeccionar formas apenas esbozadas; así, por ejemplo, varias hileras horizontales de puntos dispuestos de dos en dos son «estructurados» en la *Einsicht* como columnas paralelas dispuestas verticalmente o una línea en curvatura tiende a ser cerrada como una circunferencia; mediante la *invención* se trata de organizar los datos buscando una nueva estructuración y la tendencia a buscar la mejor organización posible es parecida a la tendencia espontánea de la materia bruta que busca la realización o el equilibrio de las formas más regulares. El principio es la ley de la «pregnancia». Esta ley elimina la necesidad de la *experiencia* en el proceso del aprendizaje. Los «trazos» que pueden quedar de experiencias anteriores, aunque tienen sus propias leyes de organización, son modificados por las experiencias actuales que siempre buscan las «buenas formas» según la ley de la pregnancia.

No sabemos si los elementos que acabamos de anotar –y no es posible ampliarlos en un trabajo de estas dimensiones– alcanzan para explicar que estos conceptos de la actividad estructurantes por medio de ese «proceso total» que realizan las «buenas formas» (*gute Gestalten*) vienen a coincidir con las concepciones de Berkeley, según las cuales la percepción, lejos de reflejar al objeto como es, solamente posee las cualidades que el organismo le confiere. Según Thorpe y Schmuller, «el trabajo experimental de Wertheimer ha dado la base justificativa de la intuición de Berkeley».[121] Con esta aclaración se hace cada vez más comprensible el subjetivismo de la intuición intelectual que se expresa en la *Einsicht*.

120. KÖHLER, W., *Gestalt Psychology*, Nueva York, Liveright, 1929, p. 106; citado por FOULQUIÉ, Paul y DELEDALLE, Gérard, *La psychologie contemporaine*, París, Presses Universitaires de France, 1951, p. 277.

121. THORPE, L.P. y SCHMULLER, A.M., *Les théories contemporaines de l'apprentissage, op. cit.*, p. 192.

Interpretación de la globalización de Decroly

Creemos que no hace falta insistir en demostrar que esta interpretación se halla implicada en el concepto de la «globalización» que se aplica al aprendizaje de la lectura. Cuando Decroly decía que el concepto de la «globalización» es más adecuado que el del «sincretismo» porque elude el proceso de análisis y síntesis que se halla implicado en el segundo, tenía indudablemente en cuenta la concepción gestaltista. Las contradicciones, la confusión que surge de la confrontación de los diversos artículos de Decroly se atenúan cuando se interpreta su «globalización» –que él en parte formuló en sus últimos trabajos– desde el punto de vista de las teorías del aprendizaje que se inspiran en la psicología de la Gestalt.

Pero, si bien es cierto que disminuye la confusión, también es verdad que gana terreno el misterio de la adquisición del conocimiento implicada en la misma Gestalt. Un misterio que la doctora Dezeo justificó en la *adivinación* la cual, a su vez, se hallaría demostrada por la *intuición* bergsoniana. No en vano el concepto de la «globalización» dio lugar a las direcciones más ortodoxas del método global que llegan a prohibir cualquier operación analítica. Jamás debe el maestro enseñarle al niño la existencia de elementos gráficos que representan un sonido. Cuando el niño lo realiza por sí mismo no lo hace por análisis sino por un proceso que no se define en términos racionales. Se puede decir que si la clasificación de Guillaume es válida cuando separa los «métodos de marcha sintética» de los «métodos de marcha analítica», el «Global» (con mayúscula), el global por excelencia, no pertenece a ninguna de las dos clasificaciones. Se halla en el vértice que une los dos sectores, pero no pertenece a ninguno.

El método global disfrutó de los triunfos que sobre el asociacionismo obtuvo la psicología de la Gestalt. Pero esos triunfos fueron efímeros y ahora el método global para la enseñanza de la lectura tendrá que correr también los riesgos de la psicología que más acabadamente lo justificó.

Críticas a la Gestalt

No pretendemos enumerar las diferentes críticas que se dirigen contra la Gestalt. Deseamos recordar que cuando esa teoría de hallaba en su apogeo, ya se preguntaba Spearman: «Si el asociacionismo puede ser contemplado como el enemigo número uno de la psicología, no se podrá contemplar si el número dos es la Gestalt».[122]

Pávlov y su crítica a la «totalidad» de la Gestalt

Para no dispersarnos, solo vamos a recordar de qué manera criticó Pávlov desde posiciones teóricas y experimentales el concepto de la «totalidad» que desarrolla la teoría de la Gestalt.

122. SPEARMAN, C., *Psychology Down Ages*, t. I, Londres, McMillan, 1937, pp. 421, 429 y 446 (citado por FOULQUIÉ, P. y DELEDALLE, G., *La psychologie contemporaine*, *op. cit.*, p. 289).

Este sabio se refirió al mismo en sus famosas «conversaciones de los miércoles».[123] En una de esas ocasiones comentó sus propias experiencias con los monos, en las cuales, reproduciendo las técnicas de Köhler, llegó a conclusiones completamente diferentes. Sería muy interesante seguir estas páginas polémicas donde se alternan la defensa de su propia concepción de la actividad nerviosa superior, que los gestaltistas ponían en duda, con los ataques que Pávlov, a su vez, dirigía contra ellos. Este investigador eminente ridiculizaba las pretensiones de novedad contenidas en el concepto de la totalidad, tan viejo como la ciencia. En la química orgánica sucede exactamente lo mismo: las sustancias se presentan en forma de ácidos, de alcoholes, de hidratos de carbono, etc. Pero nada se sabría de esas sustancias si no se analizaran sus elementos. *Nada se sabría del mundo natural si no se analizaran las totalidades que se presentan en la realidad.* «Los gestaltistas –dice– son los representantes, los defensores, los adeptos de la representación integral, sincrética. Según ellos se debe guardar en la cabeza el todo, la síntesis, el sistema y no las manifestaciones aisladas. No se sabe por qué estas últimas les repugnan.»[124]

Pávlov insiste en que, sin descomponer el todo en las «partes constituyentes es imposible comprender»,[125] aunque no deja de reconocer la relación recíproca que existe entre los elementos de una cosa y el sistema que constituyen esos elementos unificados en el todo. «Desde el momento que Ud. tiene algo que ver con un organismo es claro que todos esos elementos actúan los unos sobre los otros, lo mismo que en un cuerpo químico el hidrógeno, el oxígeno y el carbono actúan según el lugar que ellos ocupan: arriba, a la derecha, abajo. Es una cosa conocida desde hace mucho tiempo.» Pávlov *critica* duramente *la repugnancia por el análisis* profesada por los gestaltistas, que califica como anticientífica y peligrosa para el progreso de la investigación sobre la realidad.

En su conversación del 5 de diciembre de 1934, decía Pávlov que «los gestaltistas comienzan no por el comienzo sino por el fin». Por su parte, uno de sus más sobresalientes discípulos de la actualidad, A.N. Leóntiev, decía hace pocos años en un *symposium*, después de analizar el problema de la percepción, que, de acuerdo con la experiencia, ella tiene tan solo la *apariencia de la Einsicht*: «sobre este punto de vista nosotros nos separamos naturalmente de la teoría de la forma. No voy a examinar aquí esta concepción en su totalidad. Me limitaré a una observación: allí donde el estructuralismo ha hecho un postulado, nosotros lo examinamos como un problema de investigación. Para la teoría del aprendizaje esto significa: allí donde el estructuralismo ve un factor del aprendizaje, nosotros vemos el producto de este último».[126]

No sabemos si estas referencias son suficientes para advertir que de ningún modo Pávlov niega la existencia de conjuntos sino que, por el contrario, reconoce su existencia y su complejidad, como en el caso de los «estereotipos-dinámicos», en los cuales interviene una suma combinada de reflejos condicionados de diversa

123. PÁVLOV, I.P., *Oeuvres choisies*, *op. cit.*, p. 590.

124. Ibídem, p. 593.

125. Ibídem.

126. LEÓNTIEV, A.N., «Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience», *op. cit.*, p. 174.

complejidad. Es verdad que en su laboratorio Pávlov aisló la unidad básica que es el reflejo condicionado. Pero en las condiciones naturales no es un solo excitante sino una *masa de impresiones* la que actúa sobre los seres vivos. Wallon habla de lo que podría llamarse el «sincretismo del excitante condicional».[127]

La experiencia del niño en la «situación de conjunto»

El niño se halla sometido a este tipo de excitación, verdadera *situación de conjunto* que al principio actúa de un modo *indiferenciado* sobre la corteza de los grandes hemisferios. Pero gracias a la *experiencia* que comienza desde el mismo momento en que nace, y gracias al complejo y peculiar proceso de la actividad de la corteza cerebral, el niño comienza a analizar los elementos de esa situación de conjunto, de ese excitante que al principio es, en efecto, sincrético.[128]

Condiciones innatas y experiencia individual en el aprendizaje

Como se ve, las posiciones ante el problema de las «totalidades» conducen a dos interpretaciones diametralmente opuestas: para Köhler el conocimiento nace de ciertas *condiciones intrínsecas* no bien definidas, pero indudablemente innatas –las *Gestalten*–, que le dan su estructura a la realidad exterior. Para Pávlov, el hombre, genéticamente considerado, al encontrarse frente al confuso conjunto de excitaciones que lo rodea, gracias a sus propios reflejos heredados –los reflejos absolutos– y mediante *su propia experiencia* con el medio, establece relaciones con el mismo –los reflejos condicionados– que le permiten analizar los elementos del conjunto confuso de sensaciones que lo rodea, y así *va construyendo su propio conocimiento del mundo*.

Esta concepción, que posee fundamentos rigurosamente experimentales, permite interpretar el proceso de la lectura mediante algunas hipótesis que después vamos a exponer.

Hasta ahora solo nos hemos referido al proceso de la globalización para la adquisición de cualquier noción en general, pero no para el aprendizaje de la lectura en particular. Procedimos así porque del mismo modo lo hicieron los creadores más o menos originales del método cuando quisieron darle un fundamento teórico y, por eso, no podía faltar en la raíz de la discusión el examen de este concepto en su mayor generalidad.

Sería nuestro deseo proseguir inmediatamente exponiendo los trabajos que se realizan para estudiar el proceso de la lectura como un hecho objetivo cuyo aprendizaje se halla sometido a leyes propias, algunas veces diferentes de las que sigue el aprendizaje de las nociones que se refieren a otros hechos de la realidad que corresponden a otros de los varios planos que constituyen el aprendizaje en

127. WALLON, H., «L'importance doctrinale de l'oeuvre pavlovienne», en *La Raison,* nº 13, 1956, pp. 84-91.

128. En la última parte de este trabajo, cuando expliquemos la interpretación de la reflexología sobre el proceso de la lectura, trataremos de aclarar de qué manera se produce este primer análisis cortical.

general. Pero nos reservamos para exponer las condiciones de esas experiencias cuando expongamos las direcciones que actualmente modifican los métodos.

Por el momento seguimos con nuestro plan de exponer los principios doctrinarios que sirven para discutir las otras condiciones del método global.

2. Discusión de la lectura como función puramente visual

Al presentar de manera sistemática los conceptos implicados en el método global, hemos separado los que se refieren al privilegio de la percepción visual en la adquisición de la lectura, y al proceso ideovisual. Así lo hicimos porque, aunque ambos se relacionan íntimamente, corresponden a dos momentos diferentes: uno de ellos, al de la participación de las sensaciones y el otro, a los mecanismos mentales que se ponen en juego. Trataremos de discutirlos en el mismo orden, aunque esa discusión pone de relieve la conexión que existe entre ambos aspectos, el sensorial y el intelectual, en la interpretación de Decroly.

Momento sensorial y perceptivo del aprendizaje de la lectura

Con respecto al momento sensorial del proceso, analizaremos conjuntamente los dos argumentos fundamentales: 1) el sentido de la vista es *anterior* en el desarrollo progresivo de las sensaciones y ofrece impresiones más variadas y ricas; 2) la lectura requiere tan solo la función visual y la motriz del lenguaje.

El sentido de la vista es el primero

Hemos visto que Decroly se apoyaba en las observaciones realizadas por Preyer y Pérez acerca de la evolución de los sentidos en el niño. Segers incorporó las conclusiones que en igual sentido obtuvieron otros numerosos autores entre los que se hallan algunos tan prestigiosos como Stern, Binet, Gesell, Charlotte Bühler y Piaget.[129] Podemos decir que, por su parte, al estudiar las bases fisiológicas de las sensaciones y las percepciones, los discípulos de Pávlov corroboran esas observaciones.

Siguiendo la interpretación de la percepción que se integra en la teoría de la actividad nerviosa superior elaborada por Pávlov, Krasnogorski obtuvo datos en niños cuya edad oscila entre seis meses y un año, comprobando que el análisis visual se halla muy avanzado: distinguen los colores, las formas y los movimientos de los objetos. El desarrollo de las percepciones auditivas, a pesar de los testimonios en contra que también ofrece Segers, es efectivamente más tardío según las comprobaciones de estos investigadores.

129. SEGERS, J.E., *La enseñanza de la lectura por el método global*, *op. cit.*, pp. 132-135.

La percepción visual es insuficiente

Hasta aquí todo parece darle la razón a Decroly. Sin embargo, hay que discutir el problema en su mayor complejidad, teniendo en cuenta otras consideraciones. En primer lugar, el desarrollo de la percepción es insuficiente para comprender el complejo problema del conocimiento. Aceptar que la percepción visual basta para el aprendizaje es simplificar el problema reduciendo el aprendizaje a la fórmula del estímulo-respuesta (E: visión; R: lectura) propio del conexionismo elaborado por los antiguos asociacionistas (Thorndike). Así, Decroly se entrega en brazos del enemigo que más combatió: el asociacionismo mecanicista.

El aprendizaje se explica de un modo mucho más complejo según diversas escuelas. Así, por ejemplo, para los reflexólogos pavlovianos *no solamente* tiene importancia la *percepción* –que por su parte es ya ella misma el producto de toda una cadena de reflejos condicionados intraanalizadores e interanalizadores–, sino que también tienen importancia ciertos reflejos especiales, los reflejos de «orientación y de investigación» y el eslabón ejecutivo, motriz, que tienen gran valor para el aprendizaje.[130]

El lenguaje modifica las percepciones

Pero, además, y como condición especialísima del conocimiento en el hombre, hay que tener en cuenta la importancia que tiene para ese conocimiento y aun para la percepción que se halla en su base, la aparición del *lenguaje hablado*, íntimamente vinculado a las características de la sociedad humana.

Desde que la palabra aparece, ella acompaña ya indisolublemente a la percepción sensorial y se funde con ella. Progresivamente *ocupa su propio lugar* como elemento de la *excitación exterior* y se transforma en lo que Pávlov llamó el «segundo sistema de señales». El *primer sistema* de señales está dado por el *reflejo directo*[131] de los objetos y fenómenos del «mundo real», y se recibe por medio de órganos sensoriales que se integran en los respectivos analizadores. El *segundo sistema* de señales está dado por el lenguaje hablado y se recibe fundamentalmente por la percepción auditiva.

Con argumentos menos científicos, pero con una bella intuición de artista y de maestra, Martha Salotti supo explicar lo mismo entre nosotros del siguiente modo: «Por el oído llegarán hasta él mil imágenes sonoras del mundo circundante hasta alcanzar, por último, la abstracción de la *palabra*. Poco a poco, esta se colocará entre el objeto y la conciencia del niño, quien, al oírla, traerá a un primer plano la imagen del objeto nombrado».[132]

Es evidente que en los primeros años de la vida del niño, *el primer sistema de señales* es todavía dominante y el mismo se caracteriza por «cierta integridad, el

130. LEÓNTIEV, A.N., «Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience», *op. cit.*, p. 173.

131. Se alude al reflejo definido por Pávlov.

132. SALOTTI, M.A., *La lengua viva*, *op. cit.*, pp. 9-10.

relieve, la vivacidad de las percepciones».[133] Pero si ya desde el segundo año de su vida comienza a utilizar la palabra, hay que considerar que cuando llega a la *edad escolar*, *el lenguaje* ya ha alcanzado un alto grado de evolución y *ha penetrado* en las percepciones mismas para *modificarlas* y hacerles *perder* en gran medida la fuerza dominante que tenían en el primer semestre de la vida del niño.

La participación de la palabra en el proceso del conocimiento plantea importantísimos problemas y sobre ellos volveremos cuando sinteticemos las teorías que en la actualidad explican el aprendizaje de la lectura. Pero ahora necesitamos recordar que los estudios de numerosos fisiólogos y psicólogos demuestran que la palabra regula todo el comportamiento del niño. Ella no solamente *reemplaza la percepción* del primer sistema de señales sino que además dirige el reflejo de «orientación» y de «investigación» del sujeto.

Por eso, es cierto que subsiste la necesidad de que «los conocimientos transmitidos en forma verbal se liguen a las impresiones recibidas de la realidad misma»,[134] ya que la palabra no debe perder su contacto con la realidad que la determina. Pero no se debe olvidar tampoco que en el aprendizaje en general, el lenguaje juega un papel importantísimo como *vehículo de transmisión* de toda la experiencia humana a través de toda su historia. Cada vez menos le basta al hombre su propia experiencia individual para conocer. Además de esa experiencia individual el aprendizaje es «un proceso especial de transmisión de la experiencia de los unos a los otros».[135] Por eso no solamente es necesaria la intervención del educador que dirige el aprendizaje del alumno mediante su propia experiencia con las cosas y que además le transmite el aprendizaje mediante el lenguaje vinculado a las cosas, sino que también el niño debe *aprender a servirse del lenguaje escrito* para adquirir el conocimiento que se halla en los libros.

Los argumentos de Decroly pierden valor para los seis años de edad

De todos modos, las conclusiones que comienzan a obtenerse con respecto al *papel del lenguaje en la percepción* y en la adquisición del conocimiento ayudan a comprender que los argumentos desarrollados por Decroly para demostrar *la mayor gravitación de una sensación o de la otra pierden su valor* cuando se trata del aprendizaje de la lectura a los seis años de edad. El educador no puede estar dominado por una observación que es apenas justa para un niño de seis meses o de un año de edad y que es justa para la percepción de las cosas y de los fenómenos en general, pero no para *la percepción del lenguaje gráfico* en particular.

Observemos que a los seis años, el niño debe afrontar un problema completamente nuevo cuando se encuentra ante la necesidad de interpretar los símbolos gráficos que *no son lo mismo que las cosas*. El lenguaje escrito se halla consti-

133. ZAGOROVSKI, P.L., «La teoría de Pávlov y los problemas del desarrollo mental de la infancia», en *Soviétskaia Pedagóguika*, nº 4, 1951.

134. LEÓNTIEV, A.N., «Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience», *op. cit.*, p. 125.

135. Ibídem, p. 178.

tuido por signos convencionales de diversa complejidad y significación para cada idioma, como después lo veremos.

El sentido de la vista se incorpora a la actividad lingüística a los seis años

Hasta los seis años, el niño solamente escuchó y emitió la palabra y, de pronto, a esa edad, comienza a *ver* esa serie de signos que también expresan las mismas palabras. Aunque en los medios culturalmente desarrollados ya tomó prácticamente contacto con el lenguaje escrito desde los tres años, como oportunamente lo veremos, recién a los seis años se encontrará ante la necesidad de hallar la significación del mismo, es decir, de leerlo.

Cuando trata de leer esos símbolos gráficos que representan palabras, recién por *primera vez* se incorpora *el sentido de la vista a la función del lenguaje*. A este respecto, observa agudamente Zagorovski: «En la edad escolar la asimilación de la lectura y de la escritura por el niño es una particularidad importante del desarrollo del lenguaje. Antes de la enseñanza de la lectura y de la escritura, los niños utilizaban solamente en su actividad lingüística las percepciones e imágenes auditivas y motrices. La esfera visual del sistema nervioso, que juega un papel ya importante en la actividad psíquica general del hombre, no se halla ligada al lenguaje en la edad preescolar. La introducción de las imágenes visuales de las palabras en la actividad perceptiva del hombre tiene, indudablemente, una influencia sobre su carácter, sobre las particularidades de su pensamiento. Gracias al aprendizaje de la lectura y de la escritura, las ligazones se multiplican en el segundo sistema de señales y se ensanchan considerablemente».[136]

Precisamente este momento, cuando el niño *ve* realmente por primera vez el lenguaje representado por los signos escritos, es generalmente un momento muy difícil para él. Maria Montessori lo calificó como el «primer tormento del hombre constreñido a someter su naturaleza a las necesidades de la civilización». La misma pedagoga lo llamó la «segunda dentición».[137]

La pedagoga argentina Martha Salotti recordó que Stenzel habló de la «irrealidad siniestra del signo», y que Saussure dijo que «la escritura vela y empaña la vida de la lengua».[138]

Pero estos autores no le atribuyen este *tormento* solamente al método alfabético sino a todos los métodos que *no toman como punto de partida el lenguaje hablado* para iniciar al niño en la interpretación del lenguaje escrito.

Entre nosotros tuvieron una apasionada acogida todos los argumentos del método global, y entre ellos el de la prioridad del sentido de la vista con todas sus consecuencias, que ordenan excluir el «análisis auditivo de la palabra hablada»[139] y

136. ZAGOROVSKI, P.L., «La teoría de Pávlov y los problemas del desarrollo mental de la infancia», *op. cit.*

137. MONTESSORI, M., *Pédagogie scientifique, la découverte de l'enfant*, París, Desclée de Brouwer, 1953, pp. 149-184.

138. SALOTTI, M.A., *La lengua viva*, *op. cit.*, p. 54.

139. DECROLY, O. y DEGAND, J., «Quelques considérations sur la psychologie et pédagogie de la lecture», *op. cit.*

que además excluyen la lectura oral como si esta fuera un hábito contrario a lo natural.

Creemos que no se les prestó igual atención a los argumentos de Martha Salotti en favor del lenguaje hablado como punto de apoyo para la enseñanza de la lectura y del *valor del oído* para su aprendizaje. «¿Por qué se dará tanta importancia al aporte visual, cuando son cinco, por lo menos, los sentidos? El oído está en perpetua actividad; él forma el fondo sonoro, sobre el cual se destacan las figuras, veloces o lentas, armoniosas o desarticuladas, plenas de movimiento y colorido: figuras sonoras que van formando el suelo nutricio de sus percepciones, de sus sensaciones, de su pre-ciencia, de su saber del mundo.»[140] Y en otra parte, después de estudiar la importancia de la pronunciación, la articulación y la entonación que forman el acento idiomático, dice igualmente: «Esto nos revela que el aporte exclusivo de los ojos, que se han arrogado todos los derechos, trae un exceso de visualización que ha puesto de lado el aporte del oído».[141] Y más tarde dirá: «Dejemos para los adultos la lectura a puro ojo. Ellos pueden recoger el alimento sin conjuro, saber lo que dicen las letras sin oírlas vivas, solo suponiéndolas. Pero al niño no podemos exigirle tanto».[142]

Interés del niño por la palabra hablada

Martha Salotti supo ver «el drama del tránsito del niño de la voz viva a la letra muerta»[143] y por eso aconseja recobrar el olor, el sabor, el color de la palabra hablada que le ofrece al niño «risa y fiesta», compañía y refugio. Su entusiasmo por la «capacidad pictórica de la voz», recuerda a Maria Montessori cuando descubría que los niños se divierten con el *babelilolu* y con otros juegos como el de soplar con la *mmm* o hacer rodar la *rrr*.

Por su parte, Henri Wallon destacó en diversas partes la importancia que tienen los juegos verbales antes de los seis años, cuando los niños manipulan el material verbal por una verdadera necesidad funcional.

Realidad objetiva del material sonoro de la palabra hablada

Estas observaciones demuestran que el «segundo sistema de señales» adquiere una *realidad objetiva* en sí que despierta interés por sí misma con grandes consecuencias para el aprendizaje de la lectura. Cuando Decroly, en nombre del interés, quería atravesarlo para buscar detrás del lenguaje abstracto las cosas más concretas y reales que ese lenguaje representaba, desperdiciaba un material que posee una importancia capital: el material sonoro del lenguaje hablado.

Debemos anticipar desde ya que los renovadores más actuales ponen fuerte-

140. SALOTTI, M.A., *La lengua viva*, *op. cit.*, pp. 7-8.

141. Ibídem, p. 36.

142. Ibídem, pp. 54-55.

143. SALOTTI, M.A., *La lengua viva*, *op. cit.*, p. 54.

mente el acento en la necesidad de iniciar la enseñanza de la lectura con «una toma de conciencia de los sonidos de la lengua», como es el caso de Borel-Maissony, y con el análisis y la reestructuración del lenguaje oído y hablado, como ocurre con los psicopedagogos inspirados en las concepciones pavlovianas. Aunque la palabra originalmente es una abstracción, en su desarrollo se transforma en *sustancia concreta*, en sustrato objetivo que a los seis años se ofrece como elemento pedagógico de ineludible solidez. Para aprender a leer los signos gráficos que lo expresan, no puede haber una realidad más rica que la del mismo *lenguaje* que el niño *oye* y *habla*.

Como ya dijimos, Decroly realizó su primera experiencia en la enseñanza de la lectura con niños sordos. Más que legítima es indispensable la necesidad de hallar para estos niños recursos que compensen su incapacidad de oír y que tempranamente se les muestre mediante la palabra escrita la existencia de ese mundo de símbolos que los niños sordos no conocen. Los resultados muestran que por ese camino los niños no solo aprenden a leer sino que simultáneamente aprenden a hablar, aunque la marcha de ese aprendizaje es muy lenta y solamente a los 15 o a los 16 años realizan adquisiciones que normalmente se logran a los cinco o a los seis años. Pero ¿por qué sacar de las experiencias con niños sordos, desgraciadamente vedados de uno de los bienes humanos más preciosos, conclusiones para todos los niños? Alguien se ha preguntado: ¿por qué transformar a los niños oyentes en sordos? Nosotros insistimos en esta pregunta.

3. Discusión del concepto de la lectura ideovisual o mental

Habiendo discutido ya los conceptos de Decroly acerca del momento sensorial del aprendizaje de la lectura, haremos ahora lo mismo con los mecanismos mentales que se ponen en juego, según la concepción del mismo autor. Como lo hemos visto, la lectura se propondría solamente ver las ideas que se hallan detrás de los signos gráficos. Por eso, en la lectura ideovisual no solamente se suprime la interpretación de los signos gráficos sino que se acepta la existencia de una lectura anterior al lenguaje.

Momento mental del aprendizaje de la lectura

Como ya lo dijimos en el párrafo anterior, este concepto se halla estrechamente vinculado con el que se refiere a la mayor fidelidad y riqueza de la percepción visual en detrimento de la percepción auditiva. Por eso, la mayor parte de las razones que hemos dado para demostrar la inexactitud de esa tesis, son también válidas para este otro momento de la lectura, que se refiere a la visión de ideas. Pero existen otras razones para discutirlo, a pesar del atractivo que ofrece esta condición del método al prometer una captación de ideas y una comprensión que solo muy tardíamente y con una gran pobreza brindaría el método «fonético».

Aunque ya lo hemos discutido en su oportunidad, nos vamos a detener para considerar el tema de la «visión de ideas» como equivalente al del *Einsicht* de la psicología de la Gestalt, implicado en el concepto de la «globalización».

Conocimiento insuficiente de la psicogénesis de la inteligencia del niño

Nos interesa demostrar que este propósito de captar ideas en la metodología elaborada por Decroly responde a un conocimiento insuficiente de la evolución de la inteligencia del niño. No obstante haber sido Decroly un psicólogo que contribuyó de manera importante al conocimiento de la psicología del niño desde el punto de vista genético, es lamentable que con respecto a sus mecanismos mentales haya adoptado un criterio tan estático que lo condujera a creer en la existencia de ciertas ideas invariables que perduran desde siempre y cuya aparición y desarrollo no merecen analizarse. Cuando Decroly refirió sus primeras experiencias, se refería a niños cuyas edades se hallaban comprendidas entre los tres y los cinco años. Su método ideovisual, según su propia definición, buscaría que los niños captasen *ideas* a esa edad.

Piaget critica a la Gestalt el desconocimiento de la psicogénesis

Suponiendo que hubiésemos aceptado el concepto de la «globalización», ya cabría recordar, aplicándolas a este problema particular, todas las críticas realizadas por Piaget al criterio de «la permanencia, en el curso del desenvolvimiento mental, de ciertas formas esenciales de organización».[144] Se sabe que para Piaget es exacta la descripción de las «formas de equilibrio» o «totalidades» de la teoría de la forma, pero ella «descuida, sin embargo, tanto en el dominio perceptivo como en el de la inteligencia, la realidad del desarrollo genético y la construcción efectiva que lo caracteriza».[145]

Ya hemos advertido sobre las numerosas contradicciones y confusiones que caracterizan el concepto del sincretismo y el de la globalización. Pero, aunque fuera cierta la concepción de Claparède sobre el sincretismo como manifestación peculiar de la inteligencia del niño, es difícil aceptar que los niños puedan captar *ideas* entre los tres y los cinco años o aun entre los seis y siete, de acuerdo con la edad en que universalmente se inicia la lectura.[146]

Para analizar los alcances de esa posibilidad, conviene hacerlo a la luz de algunos de los conceptos de la inteligencia, de sus formas y de su evolución.

Las formas de la inteligencia y su evolución

Es sabido que, prescindiendo de numerosos puntos de vista que se adoptan para definir la inteligencia, puede señalarse una dicotomía fundamental entre quienes la definen por su calidad *especulativa* y *abstracta* y los que la caracterizan por sus alcances *prácticos*. Los primeros pertenecen a las antiguas corrientes

144. PIAGET, Jean, *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires, Psique, 1955, p. 85.

145. Ibídem, p. 11.

146. Obsérvese que Decroly no tenía todavía en cuenta la condición de la madurez para la lectura, ya que él comenzaba a enseñarla a los tres o cuatro años.

de la psicología intelectualista, y los otros caracterizan a varias escuelas que se desarrollaron en el presente siglo, como sería el caso de la escuela de Doll, bajo la inspiración del pragmatismo, o de los conductistas que describen los comportamientos, o de la misma Gestalt que ha elaborado sus conceptos sobre la base de observaciones realizadas en animales superiores. Otros psicólogos, como Bergson, sintetizan aproximadamente las dos tendencias, admitiendo la coexistencia de la inteligencia «superficial» –que sería equivalente a la inteligencia práctica– y la inteligencia «profunda», aunque esta última se refiere, en su caso, a formas no intelectuales del conocimiento.

Por su parte, Pávlov elaboró su propia tipología intelectual definiendo el tipo *artista* y el tipo *intelectual*, siendo el primero el que se halla mejor dotado para la inteligencia llamada *práctica* o *concreta*, siendo dominado por «el primer sistema de señales». El segundo sería el que maneja mejor la inteligencia abstracta, que se basa en el «segundo sistema de señales», o sea el lenguaje o palabras. Pávlov mismo ha indicado que la inteligencia «concreto-activa» del niño tiene gran parentesco con el tipo «artista» y que la inteligencia abstracta es una adquisición que se alcanza en el curso de la evolución.

Piaget y Wallon tienen el mérito de haber integrado orgánicamente estos conceptos dentro de su concepción genética de la psicología del niño, demostrando que con la evolución de las edades, su inteligencia *pasa* de la forma práctica o inmediata a la *abstracta*, *especulativa* o *discursiva*. Piaget estudia el tránsito de la inteligencia que él llama sensorio-motriz a la inteligencia «operacional» y Wallon, integrando la psicología de la inteligencia en la psicología de la personalidad, investiga cómo se produce el tránsito de la inteligencia *inmediata* o *práctica* a la inteligencia *teórica*, *categorial especulativa* o *discursiva*.

Inteligencia práctica e inteligencia teórica

La inteligencia *práctica* podría definirse como una justa y oportuna adaptación frente a situaciones nuevas y con fines pragmáticos mediante reacciones prácticas, inmediatas y totales que ordenan los elementos concretos de una situación, sin analizarlos. Un ejemplo de esta inteligencia sería la que despliegan los monos observados por Köhler, cuando utilizan mediante tanteo los elementos que encuentran a su alrededor para alcanzar los frutos de un árbol.

La inteligencia «teórica» se refiere, en cambio, a las condiciones formales del pensamiento. Dice Wallon que, «en lugar de fusionarse con lo real para realizar estructuras que organizan los datos según fines útiles, el pensamiento interioriza la acción, le da un doble en el plano de la representación».[147] Ella opera con la ayuda de símbolos y siempre se expresa mediante el lenguaje, ya sea el vulgar o el científico, hablado o escrito. Esta forma de inteligencia *analiza* y *demuestra*.

147. WALLON, H., *Les origines de la pensée chez l'enfant*, t. I, París, Presses Universitaires de France, 1947, p. 9.

Tránsito de la inteligencia práctica a la inteligencia teórica según Wallon

En su libro *Del acto al pensamiento*, Henri Wallon estudió el pasaje de «la acción al pensamiento» y el origen de la *representación* del niño. Posteriormente, en *Les origines de la pensée chez l'enfant*, expuso los resultados de sus trabajos experimentales para demostrar que el *nacimiento de la inteligencia verbal* o *discursiva* tiene lugar entre los *seis y los ocho o diez años*. En su más reciente trabajo sobre *Les études de la personnalité chez l'enfant* confirma que el *advenimiento del pensamiento categorial* se produce entre los seis y los once años.

De la inteligencia sensorio-motriz a la inteligencia lógica según Piaget

Por su parte, se sabe que Piaget distingue el período *sensorio-motriz* que se extiende hasta los dos años, el período de preparación y organización de las operaciones concretas, de clasificación y de denominación, hasta los once o doce años, y finalmente el período de las *operaciones formales* que ocupa desde los once o doce años hasta los trece o catorce. A los siete u ocho años se produce el subperíodo «pre-operacional», que se caracteriza por la aparición de las «invariantes», primeras formas de pensamiento lógico o categorial.[148]

A los seis años comienza a desarrollarse la inteligencia abstracta. La lectura de «ideas» es aún imposible

Suponemos que cuando Decroly habla de *lectura de ideas* o de lectura «inteligente» se refiere a la expresión de las ideas o símbolos tal como se entiende en el concepto de la inteligencia teórica o categorial.

Pero él propiciaba esta lectura comprensiva de «ideas» entre los tres y los cinco años, y la psicología científica demuestra que las manifestaciones más elementales de las ideas comienzan después de los seis o siete años. Subrayamos: *comienzan*, y no es lo mismo que decir existen, como si existieran desde toda la eternidad y ya permanecieran solidificadas para toda ella.

Con esta discusión se pone naturalmente en duda una consecuencia práctica fundamental del método «ideovisual»: la de hacer antes la lectura «comprensiva» que la lectura mecánica, invirtiendo la marcha de los métodos tradicionales (el fonético o el alfabético) que se dedicaban a cultivar primero el automatismo y después la interpretación. Ya vimos que en los escritos de Decroly correspondientes a la década de 1920 prohibía realizar la lectura en voz alta. Aún más, aconsejaba que en el caso de advertirse errores en la articulación, debían corregirse en ejercitaciones del lenguaje hablado independientes, de la lectura, ya que esta no debía vulnerarse jamás con la audición ni con la articulación.

148. PIAGET, J., «Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent», en OSTERRIETH, J. y PIAGET, J. (eds.), *Le problème des stades en psychologie de l'enfant: symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française*, París, Presses Universitaires de France, 1956, p. 39.

En la actualidad todos aconsejan empezar por el automatismo y en voz alta

Por diversas razones, algunas que ya hemos mencionado en relación con el interés que el niño tiene por el lenguaje hablado y otras que después analizaremos, todos los autores que en nuestros días renuevan el método aconsejan que al principio se le preste mayor atención al automatismo de la lectura y que esta debe realizarse en voz alta. La única excepción podría corresponder a las escuelas inspiradas en el pragmatismo, que aconsejan suprimir la lectura oral porque «el análisis de las necesidades sociales» y otros estudios, revelaron «su uso poco frecuente en la vida diaria».[149] Pero estas razones tan utilitarias son ajenas al espíritu científico.

Todo esto no quiere decir que se eluda la *significación* en la metodología de la enseñanza de la lectura. Desde que la lectura es una función que amplía y enriquece la actividad lingüística, es evidente que ella cobra su sentido solamente cuando el niño comprende su sentido.

En uno de sus escritos, H. Simon define la lectura como «la comprensión en diferentes niveles de dificultad de una transcripción, convencional, simbólica, del lenguaje hablado»,[150] y agrega después que si se escribe «sombrero» es distinto que si, en cambio, se escribe «el sombrero que se hallaba colgado en el perchero cayó y rodó por el suelo». En el primer caso el niño de seis años comprenderá fácilmente que se trata de un sombrero. En el otro, la idea del sombrero puede confundirse en medio de la situación compleja que expresa la frase.

Justamente por eso, en la enseñanza inicial de la lectura el maestro debe *adaptar* conscientemente el texto al *nivel de comprensión* que posee el niño en ese momento de la evolución de su inteligencia.

Una vez más se comprende que el método y la graduación de sus dificultades no pueden satisfacerse en las condiciones de la espontaneidad que prescribe el interés fortuito y la misteriosa captación global y visual de ciertas ideas que no se pueden explicar científicamente y que todavía ni siquiera se han desarrollado en la inteligencia del niño.

4. Falacia de la naturalidad del método global

La caracterización de «natural» para el método global se deriva de los conceptos anteriores. Los creadores del mismo, basándose en los conocimientos que en su época habían elaborado la psicología general y la psicología de la infancia, creían que sus fundamentos respondían a las exigencias del interés natural, de la manera «natural» de adquirir las nociones, del desarrollo «natural» de las percepciones. No hay que desconocer para ellos el mérito de haberse propuesto elaborar un método que respondiera a la marcha natural de los procesos psicológicos. Es, indudablemente, su mérito mayor y hay que seguir su ejemplo.

149. PEIK, Wesley E., «El estudio científico del programa escolar», en FREEMAN, Frank N., *Pedagogía científica*, Buenos, Aires, Losada, 1944, p. 37.

150. SIMON, H., «Quelques données sur la psychologie de la lecture», en *Les cahiers de l'enfance inadapté*, nº 15, París, 1952.

Pero, los datos que disponían para obtener sus conclusiones se hallaban generalmente falseados, porque aún no existía una ciencia psicológica bien fundada ni tampoco disponían de un material experimental suficiente ni bastante elaborado. Ya hemos demostrado la parcialidad del «interés-necesidad», la falacia de la «globalización» y el error de la subordinación a ciertas observaciones acerca de la percepción.

Un argumento más: aprender a leer como se aprende a hablar

Parecería que hemos agotado ya los argumentos que derrumban la caracterización de «natural» para el método global o ideovisual. Sin embargo, existen todavía algunos otros, que sobre todo se dedican a discutir el punto de vista que asimila el aprendizaje de la lectura con el del lenguaje hablado.

Desde que Adam aconsejó que se siguiera para la lectura el mismo camino que se sigue para enseñar un idioma extranjero y el que recorre el niño para aprender el lenguaje hablado, fueron numerosos los autores que preconizaron que el niño debía aprender a leer tan naturalmente como aprende a hablar.

La teoría de la espontaneidad y el concepto de la globalización se satisfacen grandemente con este paralelismo, porque se demuestra que el niño no necesita para aprender a hablar la participación de ningún agente exterior y porque el lenguaje hablado se origina con la emisión de palabras que expresan totalidades muy amplias: el niño dice *mamá* y con eso llama a su madre y al mismo tiempo le pide que satisfaga su necesidad de comer o cualquier otra; dice *papá cuando ve a cualquier hombre* porque aplica esta denominación a todos, etc. Aprende palabras frases y no elementos de la palabra o de la frase.

La etapa pre-verbal es mecánica

Muchas observaciones ha registrado la psicología genética que podrían demostrar que esto no es estrictamente verdadero tampoco para el lenguaje hablado. La etapa pre-lingüística, que a su vez comprende varias fases, demuestra que mucho antes de usar palabras el niño emplea sonidos y sílabas, a veces por medio del grito, para establecer su comunicación con el medio ambiente.[151] Pero, más todavía, antes del lenguaje propiamente dicho como forma de comunicación o como representación interiorizada y abstracta de la realidad percibida, se manifiesta una fase *estrictamente mecánica* en que la emisión de los sonidos se produce como un hecho funcional con un valor semejante al de los movimientos musculares de sus miembros. El efecto sonoro de la actividad kinestésico-verbal adquiere *valor de significación*, es decir de lenguaje, solamente después de un período de ejercitación y de asociaciones con la actividad perceptiva de la audición. Nos detendremos después sobre este tema. Por ahora nos interesa destacar que

151. MCCARTHY, Dorothea, «Desarrollo del lenguaje», en MURCHISON, Carl, *Manual de psicología del niño*, Barcelona, Francisco Seix editor, 1955.

también el lenguaje hablado se inicia con un período de *automatismo puro*, de base fisiológica, antes de expresar algo comprensible y de que el niño comprenda lo que oye.

Por todo lo que antecede, creemos que carece de valor la indicación metodológica de imitar en la enseñanza de la lectura la evolución natural del lenguaje. O, más cabalmente, si se imitara la evolución natural del lenguaje, habría que seguir una marcha distinta de la que sigue el método global.

Razones para no comparar el aprendizaje de la lectura con otros aprendizajes

Pero además existen otras razones que aconsejan evitar la comparación del aprendizaje de la lectura con cualquier otro aprendizaje. «El aprendizaje de la lectura –dice Ajuriaguerra– es una forma particular del aprendizaje... Las relaciones interpersonales, las relaciones afectivas que implica este aprendizaje, no son del mismo tipo que las del aprendizaje del lenguaje oral.»[152]

André Rey y el concepto del automatismo psicológico

Son varios los caminos que se pueden seguir para precisar las diferencias que existen entre un tipo de aprendizaje y el otro. Entre ellos nos parece muy demostrativo el que sigue André Rey –eminente colaborador de Piaget–, cuando explica el concepto de los automatismos psicológicos y sistematiza las reglas para estudiarlos.

Los *automatismos* difieren para Rey de la *tensión psicológica* de los «rendimientos» y de la *inteligencia*, que es el resultado final de los anteriores. Define los automatismos «como adaptaciones ya constituidas, capaces de ser repetidas y movilizadas sin esfuerzo según el mecanismo de estímulo-respuesta».[153]

Existen *automatismos preformados*, que están ligados a necesidades vitales y son casi perfectos desde que se nace. Los automatismos *adquiridos*, en cambio, aunque necesitan siempre de la componente hereditaria, requieren además la *componente del ejercicio* y a medida que se complican para dar lugar a construcciones cada vez más complejas, la intervención del ejercicio es mayor.

Entre las reglas que aconseja Rey para estudiar los automatismos nos interesan las que siguen: a) ciertos automatismos no pueden formarse si no hay un ejercicio especializado (la lectura, la escritura, etc.): el papel del ejercicio es preponderante; b) ciertos automatismos se forman sin educación dirigida, por simple contacto con el medio físico (automatismos sensorio-motrices) o del medio social (lenguaje): el papel de la maduración orgánica es preponderante; c) ciertos automatismos no pueden formarse sino gracias a la existencia previa de otros automa-

152. AJURIAGUERRA, J. de, «À propos des troubles de l'apprentissage de la lecture. Critiques méthodologiques», *op. cit.*, p. 300.

153. REY, André, *Étude des insuffisances psychologiques: enfants et adolescents*, t. II, París-Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1947, p. 16.

tismos nacidos de un ejercicio especializado (nociones de aritmética que suponen el conocimiento del número y del cálculo elemental, nociones de ortografía que suponen la lectura y la escritura, etcétera).

La lectura es un automatismo adquirido con la intervención del educador

Es posible que esta interpretación del *automatismo* y de la *inteligencia* que con el mismo se vincula merezca discutirse. Pero lo cierto es que la escala de los automatismos de André Rey expresa a su modo muchas observaciones de la psicología genética y dice expresamente que la lectura es un automatismo adquirido de *mayor complejidad* que el de la palabra; y que, para formarse, el automatismo-lectura *requiere previamente la existencia del automatismo-palabra.*

Diferencia entre la lectura y el lenguaje hablado

La «educación dirigida», según la expresión de André Rey, no es necesaria para el lenguaje hablado; basta con la intervención «por contacto» del medio social para que se cree, si la maduración es normal. En cambio, para la lectura, es imprescindible la componente del ejercicio, y, en general, de la educación. Se entiende que estas reglas son válidas para los individuos normales, mas para los que no lo son, ya sea porque padecen de anomalías «electivas» o «debilidad del poder organizador general», existen otras más severas aún.

Todo tiende, pues, a destruir la pretensión que tiene el método global o ideovisual de ser «natural».

Las condiciones verdaderamente «naturales» del aprendizaje de la lectura

Sin embargo, se trata de encontrar cuáles son, verdaderamente, las condiciones «naturales» del aprendizaje de la lectura, para someterse a ellas. Pero, si el método global no las cumple, ¿acaso es más natural el método alfabético, o quizás el fonético?

Ajuriaguerra dice a este respecto: «Las discusiones entre los partidarios del aprendizaje por el método literal o el método global nos parecen salirse del objeto propiamente dicho, el aprendizaje léxico. Ese problema ha sido planteado desde el punto de vista de los conceptos generales de la educación y no sobre el plano perceptivo-lingüístico».[154]

Precisamente, nos ocuparemos en la próxima sección de los estudios que se realizan sometiendo a la experiencia el proceso mismo de la lectura.

154. AJURIAGUERRA, J. de, «À propos des troubles de l'apprentissage de la lecture. Critiques méthodologiques», *op. cit.*, pp. 390-391.

Tercera parte

La experiencia

Estudio experimental de los procesos psíquicos implicados en la lectura

Hemos expuesto las hipótesis que presiden los métodos de lectura que son cardinales en la clasificación general y también los hemos discutido desde diferentes puntos de vista, según las diversas teorías del aprendizaje, que a su vez se desprenden de las corrientes de la psicología general que circulan en nuestro tiempo.

Nos proponemos ahora presentar las principales direcciones que estudian experimentalmente la lectura, extrayendo, en lo posible, las conclusiones que puedan ser útiles ya sea para tomar partido en la querella o para buscar soluciones que puedan hallarse por encima de la querella. Con este objeto vamos a analizar esas direcciones, que estudian la lectura mientras ella se produce, como un proceso natural, en el siguiente orden:

1) La psicología experimental de laboratorio.
2) Los estudios de Lourenço Filho, basados en la observación de los escolares mientras aprenden a leer.
3) Las hipótesis de trabajo que derivan de la patología de la lectura y, en particular, de las dislexias.

LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL DE LABORATORIO Y LOS REGISTROS DEL MOVIMIENTO OCULAR

Algunos oftalmólogos franceses y alemanes se dedicaron a fines del siglo pasado a estudiar cómo se produce el movimiento de los ojos durante la lectura. Estos estudios inspiraron después otros muy numerosos que pretendieron extraer conclusiones no solamente sobre la «fisiología del movimiento de los ojos»,[1] sino que también creyeron encontrar en este movimiento «el fundamento fisiológico de la moderna teoría de la lectura», como ocurrió en nuestro propio país con los tra-

1. LANDOLT, Edmond, «Nouvelles recherches sur la physiologie des mouvements des yeux», en *Archives d'ophtalmologie*, vol. II, 1891, pp. 385-395; citado por GARY, W., *La enseñanza de la lectura y la escritura, op. cit.*, p. 68.

bajos que realizaron Muñoz, Odoriz y Tavazza en el Instituto de Fisiología del Departamento de Ciencias Médicas de Buenos Aires.[2]

Merece citarse, entre los investigadores de la psicología de laboratorio que se consagraron a este problema, a J. McKeen Cattell, a Buswell y a W.S. Gray. Este último le dedica un amplio capítulo en su libro *La enseñanza de la lectura y de la escritura*.[3]

Diversas técnicas aplicadas y sus conclusiones

Para estudiar los movimientos oculares en la circunstancia de la lectura se emplearon diversos procedimientos técnicos. Así, por ejemplo, en el mencionado trabajo argentino se empleó un electroencefalógrafo Grass. En la gran mayoría de los trabajos usaron un método que se creó y se perfeccionó especialmente para fotografiar el movimiento ocular: al revelarse la película, aparece una línea de puntos que permite observar la posición y duración de las pausas del ojo.[4]

Mediante esta técnica se estudiaron diversos problemas y se extrajeron numerosas conclusiones, todas ellas de mucho interés. Para enumerarlas conviene reparar precisamente en la primera, que llamó tanto la atención de los investigadores: los ojos *no se mueven en forma continua* como siempre se supuso, sino que lo hacen con movimientos rápidos y breves; esos movimientos se separan entre sí por *pausas* que a veces, sobre todo cuando la lectura es silenciosa, permiten realizar *movimientos de regresión* y además, siempre, ya sea en la lectura oral o silenciosa, durante la pausa se realiza una *exploración* de lo que se va a leer.

Con esta sola observación se demostraba, evidentemente, que carecía de validez la teoría según la cual la lectura se realiza mediante la percepción individual de cada una de las letras. La experiencia se corroboró con máquinas especiales de exposición breve, hasta de 1/15 de segundo, y se comprobó que en tan corto período se identificaron cuatro o cinco letras diferentes y cinco palabras integradas por 16 o 25 letras. Como se formuló en el trabajo ya mencionado de nuestro país, «la unidad de identificación en la lectura de una palabra o grupo de palabras».[5]

Estas experiencias inicialmente realizadas por oftalmólogos no solo interesaron después a los psicólogos, sino que también los filósofos más renombrados de su tiempo se preocuparon vivamente por ellas. Así es como Dezeo y Muñoz recuerdan que Bergson, en *Materia y memoria*, se refiere a las mismas para demostrar que la lectura se realiza por adivinación.

2. MUÑOZ, J.; ODORIZ, J. y LAVAZZA, J., *Registro de los movimientos oculares durante la lectura*, *op. cit.*, pp. 280-286.

3. GRAY, W.S., *La enseñanza de la lectura y la escritura*, *op. cit.*, cap. III.

4. Véase la explicación de estas técnicas en la mencionada obra de William Gray en el capítulo III.

5. GRAY, W.S., *La enseñanza de la lectura y la escritura*, *op. cit.*, p. 76.

Estímulo para los partidarios del método global

Como es de suponer, esta primera conclusión estimuló de una manera extraordinaria a los partidarios del método global quienes, además, recibieron de estas experiencias muchas satisfacciones más: se demostraba que a pesar de las grandes diferencias que existen entre los caracteres de diferentes idiomas –por ejemplo entre el chino que se expresa gráficamente por logogrifos y los idiomas alfabéticos como el alemán, el francés, el inglés y el español, o un idioma silábico como el japonés–, los movimientos que sigue el ojo para leerlos son siempre los mismos: movimientos que captan palabras o conjuntos de palabras, que realizan pausas, regresiones, exploraciones. Con esto se *justificaba experimentalmente la universalidad del método global.* Además, los registros fotográficos permitieron comparar las diferencias que se producen en los movimientos oculares del que lee oralmente con los del que lee en silencio, y se comprobó que la velocidad puede ser hasta siete veces mayor en la lectura silenciosa. Si, además, otro tipo de experiencias demostraba que la interpretación del significado variaba poco para la lectura oral o silenciosa pero que ofrecía ventaja, aunque fuese ligera, para esta última, se llegaba a otra coincidencia con los partidarios del método global: la *lectura silenciosa es más rápida* y, por lo menos, *igualmente comprensiva*. Luego, es más eficaz.

Otras conclusiones que se pueden oponer al método global

Sin embargo, de este mismo tipo de trabajos experimentales se pueden sacar otras conclusiones que se volverían en contra del método global. No vamos a introducir aquí otra serie de argumentos que se oponen, por ejemplo, a la universal aplicación del método para todos los idiomas ya que ahora se demuestra, como oportunamente lo veremos, que los métodos pueden variar de acuerdo con la configuración lingüística y gráfica de cada idioma. Tampoco vamos a traer los argumentos que demuestran que en muchos casos, por diversas causas individuales, la lectura oral suele permitir una mejor comprensión del significado del texto. Como lo dijimos, vamos a utilizar conclusiones de la misma serie de trabajos experimentales que se realizan con la interpretación del movimiento ocular.

Al estudiar los tiempos de reposo y fijación en la lectura, algunos de los investigadores observaron que leyendo el mismo texto, *el que se inicia en la lectura hace 18 fijaciones* por línea y cada una demora *3/4 de segundo*. El *universitario* produce *6 fijaciones* y dura *1/4 de segundo*. En cuanto a los movimientos de regresión y de exploración, observaron 5 en el que se inicia y uno en el superior.[6] El que sabe leer lee treinta letras en el mismo tiempo que el otro lee seis.

Por su parte, también anota Gray en su libro[7] una interesante experiencia de Buswell, realizada en 1937, quien ordenó los registros del movimiento ocu-

6. SIMON, J. «Contribution à la psychologie de la lecture», *op. cit.*, p. 433.

7. GRAY, W.S., *La enseñanza de la lectura y la escritura*, *op. cit.*, p. 71.

lar de ocho adultos de diferente nivel cultural, observando que hay una *relación inversa entre los mejores lectores y el número de pausas y regresiones*. Esta experiencia fue repetida con el mismo resultado en idioma francés y alemán.

Del mismo modo, saca Gray estas otras conclusiones para la percepción visual de la lectura según los registros del movimiento ocular: «Mientras menos conocida era una sucesión de letras, más interés había por captar cada una, y a medida que se iban conociendo las palabras leídas se necesitaba cada vez menor número de elementos claves para su reconocimiento. En consecuencia, se llegó a la conclusión de que en la lectura se empezaba a veces por las palabras o las frases o bien por grupos de letras o cada letra por separado, según se conociera el material, su dificultad y el conocimiento y competencia del alumno».[8] También los investigadores argentinos observaron que «el material difícil se lee con más lentitud».

Estas observaciones son indudablemente muy interesantes: el niño o el adulto que comienzan a leer necesitan realizar un análisis más detallado que el adulto que ya sabe leer, y ese análisis es también mayor (*«se lee con más lentitud»*) cuando el material es más difícil. Los *movimientos rápidos del ojo* que expresarían en cierto modo las *captaciones globales*, son más amplios y más perfectos en el adulto y en el hombre cultivado, exactamente a la inversa de lo que siempre se ha sostenido cuando se quiso caracterizar la mentalidad del niño por su poder de globalización, un poder tan misterioso como el del hombre primitivo para hacer las mejores *Gestalten*.

Los registros experimentales del movimiento ocular demostrarían, por el contrario, que a medida que el lector va *dominando* la motricidad ocular, el número de movimientos que realiza *es menor* y que esto a su vez es el producto de un mayor dominio de las *funciones centrales* que exigen del ojo un menor esfuerzo a medida que la *percepción central* y otras actividades de la inteligencia abstracta se perfeccionan.

El movimiento ocular no puede explicar por sí solo el proceso de la lectura

De todas maneras el movimiento del ojo por sí mismo no puede explicar todo el proceso de la lectura que, como cualquier aprendizaje que se realiza en su nivel –un nivel de adquisiciones que interesa a las actividades de la inteligencia especulativa y teórica–, no puede hallar su explicación fisiológica en observaciones que se limitan al movimiento del ojo. Y con esto no queremos negar la fecundidad de esos estudios.

8. Ibídem, p. 69.

LOURENÇO FILHO Y EL ESTUDIO DE LA LECTURA BASADO EN LA OBSERVACIÓN DE LOS ESCOLARES

En nuestro país es muy conocido el test A B C, de Lourenço Filho, y su empleo se halla muy difundido en las escuelas. Sin embargo creemos que el éxito que tiene en la práctica, con ser grande, no corre parejo con el juicio que se tiene acerca de su verdadero valor. Cabe informar que este test, producto del trabajo de un pedagogo latinoamericano, ha sido descubierto en fecha más o menos reciente por algunos autores que en Europa se ocupan del problema de la lectura, y así fue como Jean Simon[9] lo presentó en el año 1954 como uno de los precursores de las direcciones que investigan experimentalmente el proceso de la lectura.

El complejo de funciones que intervienen en la lectura

Las observaciones de Lourenço Filho son interesantes porque se refieren al trabajo de los escolares durante su actividad mientras aprenden a leer y logra presentar un cuadro del complejo de funciones que se ponen en juego. Así logró definir las condiciones de «madurez» que requiere la iniciación de este aprendizaje. A este respecto, Lourenço Filho es un verdadero precursor y, aunque conviene prevenirse contra la creencia de quienes encuentran en su «test» la definición acabada de esa «madurez», este autor tiene el mérito de haber reparado en un hecho fundamental que ya habían observado otros autores como Theisen, Gray o Gates, en cuya autoridad él mismo se apoya. Ese hecho consiste en advertir que, *además del nivel de inteligencia*, para iniciar el aprendizaje de la lectura intervienen otros factores, ya que «en un grupo numeroso de niños, no son todos los clasificados por tests como los más inteligentes, quienes aprenden más fácilmente la lectura y la escritura».[10] Además de la «edad mental», Lourenço Filho advierte sobre la necesidad de un «mínimo de lenguaje», así como un «mínimo de madurez» en la coordinación visual-motora y auditivo-motora.

La definición de la lectura

Del análisis del trabajo de Lourenço Filho, «extremadamente interesante», como dice Jean Simon, surgen otras conclusiones además de las que se desprenden para estudiar la complejidad de funciones que intervienen en la adquisición de la lectura. Llamamos la atención, ante todo, sobre las que se refieren a las *fases* por las que pasa el proceso de ese aprendizaje: «a) el *estadio inicial* con predominio de habilidades motrices en que las coordinaciones visual-motora y auditivo-motora dominan el trabajo casi por completo; b) *estadio de interpretación*, que exige enriquecimiento de vocabulario, adquisición de aptitudes de apreciación y de di-

9. SIMON, J., «Contribution à la psychologie de la lecture», *op. cit.*

10. LOURENÇO FILHO, M., *Tests A B C: De la verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*, 6ª ed., Buenos Aires, Kapelusz, 1960, p. 24.

rección del pensamiento; c) *estadio de dominio integral*, tanto de las habilidades fundamentales, como de las aptitudes de apreciación e inteligencia»,[11] en el cual la lectura es ya un instrumento de cultura y hasta un arte de expresión.

Aunque Filho dice que sería un error imperdonable creer que estos estadios no mantienen dependencia entre sí ya que todos ellos están subordinados al propósito de *interpretar* (en la lectura silenciosa) y de *comunicar* (en la lectura oral), es evidente que cuando anticipa el mecanismo a la interpretación, contradice uno de los principios fundamentales del método ideovisual. La inclusión de la percepción auditiva se agrega para oponer su interpretación con la del método global, que este autor critica desde otros puntos de vista, diciendo que en su país vino a «complicar» el problema de la lectura. Al referirse a la lectura «analítica» dice que, «tomado de los norteamericanos, que tienen que enseñar a leer casi palabra por palabra, en virtud de la grafía inglesa, ese sistema ha influido para que despreciemos una de las facilidades de nuestra lengua: la escritura casi enteramente silábica».[12]

Mecanismo e interpretación en el aprendizaje

Pero resulta igualmente interesante la apreciación que hace Filho del proceso de la lectura como un largo encadenamiento que se desarrolla desde la fase inicial en que el niño solamente *ve* signos impresos, reaccionando con conductas verbales externas (es decir, hablando) hasta que finalmente produce un nuevo condicionamiento de ese lenguaje externo con el *lenguaje interior*.

En ese condicionamiento final de los signos escritos con el lenguaje interior tienen una particular importancia las reacciones motoras, que comienzan en la etapa inicial de la lectura. No solamente dice que la «visión de la forma es movimiento», ya que ella «exige coordinación del sistema motor de la visión» sino que esas coordinaciones motoras intervienen también en la lectura silenciosa. «El lector no habla para los otros, sino habla para sí y los movimientos de fonación existen aunque se hacen imperceptibles para la visión común.» Por eso dice finalmente que «los procesos de la lectura, en cualquiera de sus fases, son sustancialmente dinámicos» y que «la base para el aprendizaje de la lectura es la capacidad de movimientos físicos, delicados, ya sea de los ojos o de los órganos de fonación por un lado; de otro consiste en la capacidad de condicionarlos, en conductas de lenguaje externo e interno».[13]

Todos los conceptos de Lourenço Filho establecen un parentesco muy estrecho entre este investigador y los que en la actualidad interpretan el proceso de la lectura de un modo nuevo, alejado de los métodos que se hallan en querella pero indudablemente más distanciado del método global que de ningún otro. Cuando expliquemos el fundamento de las renovaciones actuales, insistiremos en la importancia que ahora adquieren ciertas apreciaciones de Lourenço Filho.

11. Ibídem, p. 30.
12. Ibídem, p. 10.
13. Ibídem, pp. 51-53.

HIPÓTESIS DE TRABAJO DERIVADAS DE LA PATOLOGÍA DE LA LECTURA

Por lo que sugiere el título de este apartado, nos sentimos obligados a decir dos palabras sobre el método de la confrontación psicopatológica.

Este método que, como se sabe, fue trasladado de la fisiología a la psicología, suscitó algunos importantes trabajos en la psicología de la infancia. Se citan al respecto, especialmente, los trabajos de Gurevich, Oseretsky y otros. Sin embargo, en los últimos años han sido señaladas con fuerza las dificultades que el mismo ofrece, ya que generalmente resulta difícil pasar de las comprobaciones de la clínica a las de la psicología y las arbitrariedades que este procedimiento acarrea implican riesgos que es necesario evitar.

Viene justamente al caso recordar los excesos que se cometieron en la metodología de la lectura, aplicando algunas experiencias realizadas con deficientes auditivos o con oligofrénicos a la experiencia con niños normales. Ya nos hemos referido con bastante abundancia a los errores en que incurrió el propio Decroly al utilizar este método, aunque quizás inconscientemente, para la interpretación del proceso de la lectura en los niños normales.

Pero ese no fue un episodio singular. Por el contrario, es lo que ocurrió con toda una tradición, según la cual se trasladó a la metodología general de la lectura el antecedente de lo que se realizó en la práctica para enseñarles a leer a los niños oligofrénicos.

Algunos ensayos practicados individualmente, como en el caso de Itard con un niño que no se sabe todavía si era un salvaje o un idiota, y otros que tuvieron lugar en algunos asilos para anormales sirvieron nada menos que para determinar las normas de la metodología especial de la lectura en la escuela común.

Todavía falta demostrar que esa metodología carece de fundamentos aun para ser aplicada a los deficientes mentales y ya no les quedarán ni rastros de razón a los que –convencidos de la validez de la confrontación psicopatológica o desentendiéndose de su invalidez– la aplican por extensión a los niños de inteligencia normal.

HIPÓTESIS DE TRABAJO DERIVADAS DE LAS DISLEXIAS

Sin embargo, y a pesar de las reservas que se hacen al método de la confrontación psicopatológica, en los últimos tiempos se vienen formulando hipótesis de trabajo muy importantes que derivan de una forma muy característica de la patología de la lectura. Observada ya por algunos de los autores más eminentes que se ocuparon de la naturaleza del aprendizaje de la lectura –como es, entre otros, el caso del mismo Decroly–, cobró en los últimos tiempos una gran notoriedad la forma de deficiencia específica del aprendizaje que ahora se ha denominado «dislexia». Precisamente, los autores que tratan de sacar conclusiones del estudio de este proceso patológico para la metodología de la lectura tienen plena conciencia de todas las dificultades implicadas en la aplicación del método psicopatológico y, por eso, toman grandes precauciones metodológicas cuando utilizan algunas conclusiones que se obtienen de la observación de los disléxicos para sus investi-

gaciones en la población normal. Sin embargo esta práctica parece muy fecunda; así como en general el tema de las dislexias ofrece numerosas sugestiones para discutir la validez de los métodos de un modo experimental, aunque la experiencia no se haya planteado deliberadamente. Precisamente porque ofrece oportunidades de análisis que interesan a la discusión de los métodos, lo trataremos con cierta extensión.

Punto de vista psicopedagógico para estudiar las dislexias

Ya que vamos a apelar al método psicopatológico, a pesar de la conciencia que tenemos de las dificultades que el mismo implica, comenzaremos por determinar el punto de vista que nos corresponde.

En un importante y podríamos decir ya famoso trabajo, J. de Ajuriaguerra[14] contempló los diversos enfoques que para investigar este problema emplean respectivamente el clínico, el psicólogo, el pedagogo y el reeducador.

El interesante análisis parece dar por resultado una suerte de bifocalización para interpretar este problema: uno de los focos lo contemplaría como un problema similar al que en los *adultos* igualmente afectados se le da el nombre de *alexias*. El otro, lo contemplaría como un problema original del *aprendizaje*.

El punto de vista clínico y el psicopedagógico

El primer punto de vista asimila este trastorno de los niños al que durante mucho tiempo se interpretó como un trastorno especial de las gnosias para los símbolos verbales escritos y que se llamó por eso «ceguera visual». Luego, según el concepto de otros autores, y especialmente de Goldstein, se vio en este proceso un efecto de la desintegración lingüística general hasta que finalmente, unificando todas las posiciones, se logró definir diversos tipos de alexias de acuerdo con el lugar de localización de la lesión.

Desde ya abandonamos este terreno que profesionalmente no nos corresponde. Para abordarlo hay que resolver problemas de clínica además de otros anatomopatológicos –lesionales y de localización– que solamente pueden afrontar los psiquiatras y los neurólogos, y a ellos se los dejamos. Así nos alejamos de uno de los peligros más graves que suelen acechar al pedagogo y aun al psicólogo: la tentación de incursionar en otros campos, abandonando al mismo tiempo el fecundo laboratorio de su propia actividad.

Para nuestro alivio, un neurólogo tan eminente como el mismo Ajuriaguerra puso de manifiesto los grandes escollos que deben afrontar los clínicos cuando investigan este problema, escollos que se crean sobre todo porque se trata de *niños* cuyo *cerebro en evolución* tiene particularidades y una organización anatómica y funcional poco conocida. Por ejemplo, se sabe que las lesiones de las zonas tém-

14. AJURIAGUERRA, J. de, «À propos des troubles de l'apprentissage de la lecture. Critiques méthodologiques», *op. cit.*, p. 395.

poro-parieto-occipitales, que dan lugar a las alexias en los adultos, no producen los mismos trastornos en los niños. Por ese inconveniente y otros más que expone Ajuriaguerra, este autor cree que *en los niños es preferible* contemplar el trastorno *como un problema de aprendizaje* más que como un problema que pertenezca al cuadro general de los trastornos del lenguaje. Queremos aclarar que al exponer las dificultades que advierte un neurólogo –J. de Ajuriaguerra– para la aplicación de los métodos de la clínica y la anatomopatología, no deseamos aprovechar la ocasión para demostrar la superioridad del otro punto de vista –el del aprendizaje– que puede colocar más ventajosamente a los psicopedagogos que se ocupan del problema.

No existe oposición entre los dos puntos de vista

Creemos que entre un punto de vista y otro no puede haber oposición. Esta cuestión, como todas las que plantea la ciencia contemporánea, requiere la contribución de una diversidad de especialistas con la condición, claro está, de que cada uno –cuidándose de la monotécnica sin cultura– respete con toda reciprocidad la contribución del otro. En este caso, tienen para ofrecer los neurólogos y psiquiatras las fundamentales contribuciones del conocimiento que poseen, o aspiran a poseer, del asiento material, fisiológico, de los procesos psíquicos.[15] En cuanto a los psicopedagogos –comprendiendo entre ellos a los psicólogos, maestros y reeducadores–, tienen para aportar, o deben tener, el conocimiento de la psicología educacional en general y de las teorías del aprendizaje en particular. Y los dos grupos de especialistas deben proceder con la precaución del que trabaja con una vida que se va desarrollando y con un cerebro que está creando procesos tan complejos como son el del lenguaje, el pensamiento o la misma lectura.

No se debe olvidar que el trastorno de la dislexia se manifiesta, cuando no se produce, en una situación esencialmente pedagógica como es el ambiente de la escuela. Y si bien se define como el trastorno específico del aprendizaje de la lectura, tiene relación, evidentemente, con el cuadro general del trastorno del lenguaje, pero tiene mucho que ver también con los otros aprendizajes y muchas veces con toda la vida y con el destino mismo del niño en la escuela y fuera de ella.

15. Al informar sobre un interesante trabajo que realizaron en la ciudad de Rosario, J. Bernaldo de Quirós y M. Della Cella (QUIRÓS, J. Bernaldo y DELLA CELLA, M., «La dislexia como síntoma y como síndrome», en *Acta Neuropsiquiátrica Argentina*, vol. V, nº 2, 1959, p. 180) han expuesto los esfuerzos de algunos autores por definir las zonas corticales que intervendrían en la interpretación de la palabra escrita y las áreas cuyas alteraciones o lesiones determinarían las dislexias. Bernaldo de Quirós prevé una posible revisión de los conceptos neurofisiológicos que existen al respecto, gracias a ciertos trabajos recientes practicados en la corteza de los monos. Desde nuestro punto de vista sugerimos que esta hipótesis tiene el inconveniente de prescindir de la diferencia fundamental que existe entre las percepciones auditivas y visuales en general (que parecen definirse en esas experiencias) y la percepción de la palabra hablada y del lenguaje escrito que interviene en el proceso de la lectura. Este automatismo solo se produce en el hombre, excediendo las percepciones visuales y auditivas tal como tienen lugar en los animales superiores. Por eso es dudosa la aplicación de los métodos de la psicología comparada para este caso.

El punto de vista psicopedagógico favorece nuestra discusión de la querella

Al adoptar el punto de vista psicopedagógico nos encontramos con una circunstancia que favorece especialmente los fines específicos de nuestro trabajo, en relación con la querella de los métodos: muchos de los investigadores dedicados a este problema, lo han estudiado en función de los métodos que se emplean en la enseñanza de la lectura hasta tal punto que algunas veces, sobre todo al comienzo, se siguió, para definir los tipos de dislexias, la clasificación general de los métodos y se distinguieron las alexias «literales» de las dislexias «verbales».

Más recientemente, se han querido establecer algunas formas de relación de causa a efecto entre la aplicación de los diversos métodos de lectura y el tipo o el número de dislexias producidas. Como lo veremos oportunamente, se han dado cifras para demostrar de qué manera el método global engendra las dislexias.

El estudio de las dislexias permite analizar las actividades que se ponen en juego al leer

Esas cifras fueron discutidas a su vez y, por nuestra parte, creemos que como todas las pruebas que se basan solamente en la estadística no tienen fuerza suficiente para una demostración. Por eso, no es ese precisamente el resultado que nos interesa de manera principal en el estudio experimental de las dislexias. A nuestro juicio, son más interesantes los descubrimientos que se hacen mientras se analizan *cuáles son las actividades perceptivas y mentales* que ellos tienen *alteradas*, porque así también se contribuye a precisar cuáles son las condiciones necesarias para leer y, con ello, a interpretar el proceso de la lectura.

Es solamente con ese objeto que nosotros nos ocuparemos aquí de las dislexias. Al explicar su naturaleza, sus manifestaciones, sus diversas formas, los procedimientos que se siguen para estudiarlas y sus relaciones con la aplicación de los métodos literal o global, *solamente* tenemos en cuenta el objeto que nos propusimos de discutir la querella de los métodos. Por eso *eludiremos todo lo que se refiere a otros aspectos del problema* y sobre todo a uno tan importante como es el de la *reeducación* de los disléxicos, que no cabe en los propósitos del presente trabajo.

Antecedentes del estudio psicopedagógico de las dislexias

Hace poco más de diez años apareció la palabra «dislexia» para definir un síndrome que se refiere a una dificultad que afecta solamente la adquisición de la lectura en niños que son inteligentes y que, por lo menos hasta cierto momento de su evolución escolar, son capaces de realizar los otros aprendizajes, sobre todo aquellos que no requieren lectura.

Esta palabra, por su atrayente morfología y su atuendo científico ha sido abusivamente utilizada, como bien lo señalara J. Le Men al definir los diversos tipos

de dificultades que se pueden presentar en el aprendizaje de la lectura.[16] Por eso requiere una interpretación que reúna todas las garantías científicas posibles.

Pero antes vamos a recordar que esta noción que aparece con tanta novedad y cuyo nombre es realmente nuevo, llamó ya la atención de los pedagogos y de los psicólogos desde hace bastante tiempo.

No tenemos el propósito de historiar su evolución tal como ella fue desarrollada por los neurólogos y psiquiatras, entre los que se mencionan numerosos nombres tan consagrados como los de Berkhan, Morgan, Bachmann, Illing, Ley, Orton, Travis, etc. En todo caso merece recordarse que Morgan la llamó «ceguera verbal congénita», que Ley e Illing la describieron como «alexia congénita» y después Ley habló de una «alexia de evolución».[17]

Decroly y las «alexias» literales y verbales

A nosotros nos interesa muy especialmente recordar que Decroly se ocupó de este problema en un trabajo que se publicó en 1909 con el título de «Lagunas mentales»[18] y otro que apareció en 1929 que se ocupaba de «Un caso de alexia y agrafia congénita en un débil mental».[19]

Aunque médico de origen, Decroly trató este problema con su habitual criterio psicopedagógico y, siguiendo a Ley, clasificó las *alexias* en *literales* y *verbales*. Serían literales las que afectan a la capacidad de adquirir las letras, y verbales las que lo hacen a la capacidad de adquirir las palabras, pudiendo ambas formas coexistir o no. El caso de la alexia literal simple les permitía a los partidarios del método global sacar la conclusión según la cual es posible leer palabras aunque exista la incapacidad para leer las letras.

Estos autores, especialmente Ley y Decroly, sometieron algunos casos a las pruebas sistemáticas en boga: tests de Binet-Simon, perfil de Vermeylen, Test de Oseretzky, etc., después de haber realizado el diagnóstico clínico y psiquiátrico de rigor. Pero no llegaban a encontrar las causas del trastorno cuya definición no era clara para ellos, como se puede advertir si se repara en que Decroly hablaba de *alexia congénita* en un débil mental. Ya veremos, al precisar el concepto de la dislexia y al diferenciarla de la debilidad mental, que solamente la confusión puede permitir que se hable de dislexia, o en su época de alexia, en la debilidad mental. Es una confusión que corresponde al desarrollo histórico de la noción.

16. LE MEN, J., «Les difficultés d'apprentissage de la lecture», en *Les cahiers de l'enfance inadaptée*, nº 4, 1957, París, p. 26.

17. SEGERS, J.E., *La enseñanza de la lectura por el método global*, *op.cit.*, p. 197.

18. DECROLY, O., «Les lacunes mentales», en *Journal de neurologie*, vol. XIV, nº 18, París, 1909, pp. 141-160.

19. DECROLY, O., «Un cas d'alexie et d'agraphie congénitale chez un débile mental», en *L'année psychologique*, vol. 30, nº 1, París, 1929, p. 344.

Los métodos de lectura y la terapéutica de las alexias

Pero desde nuestro punto de vista nos interesa además recordar que numerosos autores se interesaron por investigar la capacidad de cada uno de los métodos para la terapéutica de los que entonces se llamaban *aléxicos*. Segers enumera a los doctores Ley, Molitor, Marum, Ranschburg, Tamm, Bachmann, Illing, Mach y al doctor Decroly, quienes polemizan entre sí afirmando unos la mayor eficacia del método literal y defendiendo otros las mayores ventajas del global o ideovisual.[20] Las posiciones son muy indecisas. Así, por ejemplo, J. Ley sostiene que «el método ideovisual puede dar buenos resultados, pero en muchos casos parece que el método literal fuera más favorable». Mientras tanto, Decroly se manifiesta firmemente partidario de la terapéutica del método global para sus aléxicos; partidario, a pesar de los fracasos. En efecto, dice Segers que «es probable que no se llegue a un éxito completo en lectura, y sobre todo en escritura, a causa de los otros obstáculos, debido a la insuficiencia intelectual y al carácter apático del sujeto, pero que no cabe duda que indirectamente la técnica pedagógica del procedimiento global y el resultado adquirido han repercutido favorablemente en las disposiciones generales del niño».

Cyril Burt, las inhabilidades especiales y sus consecuencias escolares. Interpretación del proceso de la lectura

Entre los antecedentes de la interpretación psicopedagógica de las dislexias, cabe destacar la interesante contribución de Cyril Burt que resulta de su descripción de las *special disabilities*.[21]

Burt describe el problema que suele presentarse en el ambiente de la escuela con niños que tienen inteligencia normal o superior, que poseen buena salud y proceden de hogares sin conflictos; y que sin embargo son alumnos solamente mediocres, y fracasan de manera manifiesta en alguna asignatura que es especialmente *en lectura*, si el niño es pequeño o *en aritmética*, si es mayor.

Hay que reconocer que ya hacia el año 1933[22] Burt ofrece una interpretación muy dinámica de la deficiencia específica para la lectura, en dos aspectos de gran importancia: 1) el que se refiere a *todas las consecuencias escolares* de la deficiencia de la lectura, que trae consigo dificultades inmediatas para todas las otras materias, ya que para cualquier aprendizaje escolar es necesario el instrumento de la lectura, y también para la aritmética, si se tiene en cuenta que ante el primer problema que el niño tenga que resolver estará obligado ante todo a leer e interpretar su enunciado; 2) en lo que se refiere a la *interpretación del problema*, Burt analiza no solamente las situaciones escolares que puedan producirla –inasistencia a las clases iniciales, atención insuficiente del maestro a las primeras dificultades que dejan postergado al niño y crean situaciones que hacen ya difícil su recuperación, etc.–, sino también la *complejidad del proceso de la ad-*

20. SEGERS, J.E., *La enseñanza de la lectura por el método global*, *op.cit.*, pp. 201-204.

21. BURT, Cyril, *The Subnormal Mind*, Londres, Oxford University Press, 1944, p. 137.

22. La primera edición de la obra de Burt corresponde al año 1933.

quisición de la lectura, que suele engendrar las dificultades más rebeldes. Burt no hace referencia a la relación que puede existir entre la aparición del trastorno y el método que se emplea para enseñar la lectura. Pero pone de manifiesto la importancia que tienen todos los *eslabones de la cadena del aprendizaje*, desde los sensoriales –visuales y auditivos– hasta los centrales.

Otros estudios sistemáticos de las dislexias como problema de aprendizaje

La dificultad especial para aprender a leer fue también incluida entre los problemas que trató la comisión destinada a estudiar las *deficiencias parciales* en el congreso internacional de ortopedagogía que tuvo lugar en Ámsterdam en el año 1949.[23]

Pero se puede decir que los estudios sistemáticos del trastorno específico de la lectura considerado como un problema de aprendizaje se desarrollan a partir del año 1948, y quizás haya influido de una manera importante, para impulsarlos, el trabajo que inició el equipo que actuó en París bajo la dirección de Zazzo y Ajuriaguerra, que ya mencionamos. Nosotros tuvimos la oportunidad de concurrir al Hospital Henri Roussell en los meses de enero y febrero de 1949, observando el trabajo de cada uno de los integrantes del equipo, cuyos resultados fueron después publicados en un número especial de *Enfance*, dedicado al aprendizaje de la lectura y sus trastornos.[24]

El concepto de dislexia

Reiteradamente, en este trabajo, aludimos a las dislexias y, al pasar esbozamos repetidas veces una descripción del trastorno que se designa con ese nombre, trastorno según el cual existen niños que, siendo inteligentes o muy inteligentes, presentan dificultades para la adquisición de la lectura aunque sean capaces de realizar los otros aprendizajes.

Vimos que la denominación de la noción siguió una historia según la cual se la llamó *ceguera verbal congénita*, *alexia congénita*, *alexia de evolución* y por último *dislexia de evolución*.

Este último nombre tiene la ventaja de llamar la atención sobre la significación cualitativamente diferente que tiene este trastorno cuando se produce en los niños. Pero para definirlo con mayor rigor se advirtieron ya al comienzo de la investigación grandes dificultades que parecen no haberse resuelto todavía.

En medio de esas dificultades, trataremos de explicar algunos problemas que pueden enumerarse así:

23. VAN HOUTE, Izaac y STOKVIS, Bertold B. (eds.), *Proceedings of the Second International Congress on Orthopedagogics. Children with Mental Dissabilities*, Ámsterdam, Systemen Keesing, 1950, p. 342.

24. AJURIAGUERRA, J. de, «À propos des troubles de l'apprentissage de la lecture. Critiques méthodologiques», *op. cit*.

1) Diferencia entre «dislexia específica de evolución» o «dislexia primaria» y las dificultades para el aprendizaje de la lectura que derivan de otras dificultades, o «dislexias secundarias».

2) El diagnóstico diferencial de la dislexia y la debilidad mental.

3) La diferencia de intensidad que existe entre la dislexia de evolución, simple, y la dislexia grave, mayor o verdadera.

4) La significación de los diversos síndromes comprendidos bajo el mismo nombre de «dislexia».

1. La «dislexia específica de evolución» o «dislexia primaria» y su diferencia con las «dislexias secundarias»

Las estadísticas y las dificultades para aprender a leer

Algunas estadísticas, no siempre muy rigurosas, revelan la existencia de un alto porcentaje de niños que tienen dificultades para aprender a leer.[25] Le Men dice que el 25 o el 30% de los niños que terminan el primer año de la escuela primaria, el «curso preparatorio» de las escuelas urbanas de Francia no han aprendido a leer. Suzanne Borel-Maisonny dice que el 33% de la población escolar tiene dificultades para aprender a leer.[26] Katrina de Hirsch[27] dice que está generalmente admitido que el 10 o el 15% de los niños que concurren a las escuelas en los Estados Unidos «tienen dificultades ante la palabra impresa» y entre nosotros algunos trabajos, aunque incipientes, demuestran cifras parecidas. En el año 1959, el doctor Luis Giordano, con la colaboración de los alumnos que concurren a la Escuela Superior de Perfeccionamiento Docente del Instituto Argentino de Reeducación, realizó una encuesta sobre 275 grados pertenecientes a escuelas de la Capital Federal y de los suburbios, con un total de 7.985 alumnos de primero inferior, primero superior y segundo grado, comprobando que el 10% de estos niños eran disléxicos.[28]

Estas cifras sugieren la necesidad de investigar si todos estos niños pueden ser verdaderamente clasificados como disléxicos, y a esta altura se puede ya contestar con la negativa. Muchos no aprenden a leer por causas que no pueden ser confundidas con las que determina la que se llama *dislexia de evolución* o *dislexia específica de evolución* o *dislexia primaria*.

25. Véase Ibídem y GALIFRET-GRANJON, N., «Contribution à l'étude de la dyslexie d'evolution», en *Enfance*, t. II, nº 3, París, 1949, pp. 234-241.

26. LE MEN, J., «Les difficultés d'apprentissage de la lecture», *op. cit.*

27. GALIFRET-GRANJON, N., «Étude critique des principes psychologiques sous-jacents à quelques méthodes d'apprentissage de la lecture», *op. cit*.

28. HIRSCH, Katrina de, «La dyslexie spécifique», en *Enfance*, t. 7, nº 2, París, 1954, pp. 163-169.

Dificultades de naturaleza secundaria

Katrina de Hirsch, en su comunicación al XIIº Congreso de Psicotécnicos de París de julio de 1953, expuso una interesante tesis según la cual, en muchos casos, las dificultades en la lectura «son de naturaleza secundaria, no específicas».[29] La misma autora dice que «una dificultad secundaria de lectura puede tener muchas causas: trastornos físicos, mala enseñanza, cambios frecuentes de escuela, patología del medio».

Para confirmar esta tesis muy bien sostenida por su autora y sobre la que volveremos, vale la pena recurrir a las observaciones de otros investigadores, y entre ellos muy especialmente a W.D. Wall.[30]

Influencia del medio familiar

Este autor ha demostrado la influencia directa que tiene el medio familiar y social para el aprendizaje de la lectura. Toma como punto de partida la influencia que tiene la familia para la creación del lenguaje del niño y los diferentes resultados que se obtienen según la calidad de la estimulación verbal de cada hogar. El vocabulario, el desarrollo de la inteligencia y el fondo de conocimientos generales que de ello resultan, tendrían una importancia inestimable sobre la posibilidad de aprender a leer. Y si en la primera parte de la vida del niño desempeñan un papel importantísimo aunque sutil las conversaciones de la madre con su hijito, no tiene menos valor, en el transcurso de toda su vida escolar, la importancia que en el hogar se le atribuye a la lectura. Una estadística realizada en 1948 en un país tan avanzado como Inglaterra,[31] demostraba que el 10% de los hombres y el 15% de las mujeres no leían ni un solo diario y otra que se realizó en 1946 descubrió que el 56% de los hombres y el 53% de las mujeres no leían jamás ningún libro de ninguna naturaleza. Tememos que, desgraciadamente, estas estadísticas serían aún más abultadas ahora y entre nosotros. Otras causas determinadas por el medio cultural familiar pueden gravitar en el mismo sentido. Esas causas pueden ir desde el extremo señalado por una hostilidad contra la instrucción en general y los prejuicios contra el maestro, hasta el otro extremo señalado por la ansiedad de padres perfectivos o ambiciosos que le imponen al niño exigencias tan penosas como para crearles la aversión por la lectura o por cualquier otro aprendizaje.

La guerra y el aprendizaje de la lectura

Para demostrar la influencia que tiene el ambiente en el aprendizaje de la lectura, Wall presentó en el trabajo mencionado una experiencia espectacular a este res-

29. Véase el diario *La Prensa* de Buenos Aires, 2 de enero de 1960, p. 5.

30. WALL, William Douglas, «Le retard scolaire en Grande Bretagne» y «Les facteurs sociaux et affectifs dans le retard scolaire», en *Enfance*, t. VII, nº 2, 1954, pp. 113-118; 119-129.

31. HIRSCH, K. de, «La dyslexie spécifique», *op. cit.*, p. 164.

pecto. Varios autores comprobaron que entre los jóvenes que habían concurrido a la escuela mientras se desarrolló la última guerra existía un 30% que ofrecía un nivel medio de lectura muy inferior, y que esas cifras disminuían notablemente para los que hicieron su escolaridad cuando aquella terminó y la población fue recobrando sus condiciones normales de vida.[32]

Trastornos físicos, sensoriales y del carácter, y su influencia en la lectura

Muchas veces se ha señalado de qué manera los trastornos físicos y especialmente sensoriales pueden traer consecuencias para el aprendizaje de la lectura, y por eso se insiste en la necesidad de incorporar el examen audiométrico, al que se le debe asignar por lo menos tanta importancia como la que se reconoce para el de la visión. Katrina de Hirsch en la mencionada comunicación hace referencia a los trastornos del carácter que pueden hacer sentir sus consecuencias en la lectura. Niños asténicos, fatigables, que carecen del tono psíquico necesario para superar las dificultades; otros que manifiestan comportamiento obsesivo y demuestran pasivamente su hostilidad al medio negándose a leer; otros que viven en un mundo de ensueño que les quita la energía psíquica necesaria para el trabajo mental que requiere la lectura, etcétera.

Dificultad para aprender y no solo para aprender a leer

Pero, al considerar la dificultad para el aprendizaje de la lectura que se manifiesta como consecuencia de las causas mencionadas –causas cuya enumeración y descripción no pretendemos haber agotado– hay que hacer notar que esa dificultad *secundaria* en realidad «es una dificultad para aprender y no para aprender a leer».[33] Puede ser que en algunos casos, como por ejemplo el que señaló Wall al referirse a la incidencia especial que tiene sobre el aprendizaje de la lectura la estimulación del lenguaje hablado y de la misma lectura que el niño recibe en el hogar, esa dificultad secundaria se manifieste como una *dislexia secundaria* propiamente dicha. Puede ser que una deficiencia sensorial, visual o auditiva sea también la causa de una dislexia secundaria. Pero puede suceder también que la dificultad para la lectura esté acompañada de una dificultad igual para otros aprendizajes, aunque el fracaso escolar en su conjunto no sea consecuencia de la capacidad intelectual del niño sino de otras causas tan diversas como su temperamento, su ambiente familiar, un grado superpoblado o un maestro incapaz.

No hay que olvidar, cuando se discuten las causas del fracaso de un alumno, que la capacidad para el trabajo escolar se halla determinada por varias circunstancias que dependen de la madurez psicogenética del niño, de su bienestar físico,

32. HOBSON y ABRAHAMS, *The Hutton Readership Surveys*, Londres, Hutton Press Ltd., 1947-1948. Datos de esta encuesta aparecen en la nota al pie nº 2 de la siguiente fuente, mencionada más arriba: WALL, W.D., «Les facteurs sociaux et affectifs dans le retard scolaire», *op. cit.*, p. 121.

33. WALL, W.D., «Les facteurs sociaux et affectifs dans le retard scolaire», *op. cit*., p. 116.

de su madurez social y de su ambiente social, familiar y escolar. Son numerosas las comprobaciones que a este respecto se han realizado ya hace mucho tiempo y también son muchas las discusiones teóricas acerca de la importancia de esos diversos factores y de la relación causal que existe entre los mismos y el aprendizaje. Últimamente han venido a agregarse como elementos muy demostrativos las observaciones que realizó Wall sobre niños de inteligencia normal y superior con grandes fracasos escolares debidos a causas numerosas, generalmente externas al niño mismo, entre las que sobresalen las influencias familiares y, entre ellas, la ausencia parental (por causas diversas) o la neurosis de la madre.[34]

En muchos casos se registra el *fracaso escolar en general* como un *fracaso en la lectura*, porque el criterio del éxito escolar del niño se determina en los primeros grados por su capacidad para aprender a leer, que es lo primero que se le enseña. Sin embargo, salvando los casos especiales que hemos señalado, cuando se trata de una *dislexia secundaria* el fracaso se advierte también precozmente en los otros aprendizajes. Por eso no es solamente una dificultad para aprender a leer sino que se halla asociada a una dificultad para aprender en general.

La dislexia específica. Criterio de base para definirla

Por el contrario, «el perfil de educación de un niño afectado de dislexia específica revela una contradicción entre la capacidad de razonamiento de este niño, sus dotes intelectuales, sus resultados satisfactorios en aritmética, por una parte, y por otra parte, la mediocridad de lo que hace en lectura, en ortografía y en composición».[35]

Pero nosotros creemos que todavía es necesario aclarar algo más para determinar la diferencia que existe entre la dislexia *secundaria* y la *dislexia específica de evolución*. En un caso y en otro se trata de niños bien dotados y a primera vista parecería que en la *dislexia secundaria* intervienen generalmente causas exteriores al niño, mientras que en la *dislexia primaria o específica* intervendrían factores intrínsecos que dependen del mismo niño para crearle una dificultad que se circunscribe a un aprendizaje, el de la lectura, y luego a otros, como la ortografía y la composición, cuya asociación necesita ser explicada. Precisamente uno de los escollos fundamentales para definir científicamente la *dislexia de evolución* o *dislexia primaria* consiste en señalar cuáles son esos factores aparentemente intrínsecos que determinan la dislexia o mejor, como lo han dicho algunos autores, *cuál es el criterio de base* para decir si un niño padece o no de una *dislexia de evolución*.

Problemas que quedan pendientes

No se nos escapa que quedan pendientes todavía varios elementos que pueden inducir a confusión. Así, por ejemplo, hemos dicho que en el caso de la dislexia

34. HIRSCH, K. de, «La dyslexie spécifique», *op. cit.*, p. 164.

35. WALL, W.D., «Les facteurs sociaux et affectifs dans le retard scolaire», *op. cit*.

secundaria esta aparece por causas que son exteriores al mismo niño y sin embargo hemos hablado de los *factores caracteriales*, que no son exteriores al niño sino que se hallan profundamente vinculados a su personalidad. Además los factores caracteriales, temperamentales o afectivos, se hallan también íntimamente vinculados a la dislexia específica de evolución y no faltan quienes, afiliados a ciertas direcciones psicológicas, los ponen en su misma base y explican todo el proceso como dependiendo de esos factores. Por otra parte, al hablar de la dislexia específica de evolución o dislexia primaria, dijimos que ella se diferencia netamente de la otra porque incide sobre un solo aprendizaje que es el de la lectura y otros asociados a ella como la ortografía y la composición. Sin embargo, la dislexia engendra dificultades en el aprendizaje de la aritmética y en los otros aprendizajes, que a veces progresan hasta equipararse a la dificultad inicial de la lectura.

Como vemos, el problema se complica y por momentos parece que se entorpeciera nuestra comprensión. Sin embargo, creemos que si lo seguimos discutiendo en el orden que nos hemos propuesto, podremos llegar a reconciliarnos con la lógica y hallaremos la claridad que buscamos para el objeto que nos hemos propuesto.

2. Dislexia y debilidad mental

Ya que para definir el concepto de la dislexia hemos iniciado el camino tratando de diferenciar la dislexia específica de la dislexia secundaria, nos conviene seguir analizando la diferencia que existe entre dislexia y debilidad mental.

La diferenciación se impone por varios motivos, que irán apareciendo en este desarrollo. Surge como primero el siguiente: descartando los casos excepcionales de un sistema de educación muy evolucionado o de una atención familiar muy advertida, el débil mental, cualquiera que sea el tipo de debilidad mental que lo afecta, generalmente se descubre en la situación escolar y sobre todo frente a la prueba para él decisiva del aprendizaje de la lectura. Téngase presente que esta categoría de niños que ahora llamamos débiles mentales se descubrió recién cuando en Francia se promulgó la primera ley de enseñanza primaria que hacía la instrucción obligatoria, según la cual todo el mundo debía saber por lo menos leer, escribir, contar y realizar las cuatro operaciones. De este modo apareció una cantidad de niños que no podían aprender a leer y cuya deficiencia con respecto a los demás no se habría hecho notar si la ley no los hubiera obligado a salir del estado de ignorancia. Valga el dato histórico para comprender la existencia de un grupo muy numeroso de niños –del 7% al 8% de los escolares según las estadísticas provisorias de diversos países– cuya deficiencia mental se puede definir según el criterio pedagógico que advierte sus dificultades para realizar *el aprendizaje escolar en las condiciones de la escuela común*. Estos niños, que son oligofrénicos, aunque inaparentes, tienen en común con los grandes oligofrénicos un agravio cierto –comprobado por el método anatomopatológico– de su arquitectura o de su estructura cerebral. Pero se diferencian de ellos porque ese *agravio* es más *leve*, como para permitirles ciertas adquisiciones mentales cuyo alcance varía según los casos. Son los oligofrénicos que han sido llamados por la literatura clásica «reeducables».

Frecuente confusión entre dislexia y debilidad mental

No cuesta mucho comprender que la confusión es fácil y a veces inevitable entre muchos débiles mentales y los disléxicos. Roudinesco y Jean Thyss,[36] al referirse a los niños que ellos diagnosticaban como disléxicos, decían: «Esos escolares son habitualmente considerados como retardados por sus maestros». Por su parte, advierte Prudhommeau:[37] «El caso de los disléxicos merece pues reflexión. Si su anomalía no es puesta en evidencia por un test de nivel, el comportamiento escolar, por el contrario, revela con evidencia la no adquisición de la lectura, hecho que el maestro tiende precisamente siempre a atribuirlo a un estado general de ininteligencia, error que puede tener consecuencias graves y tiende a marcar al niño alterando sus posibilidades de reacción saludables».[38] En un trabajo más reciente[39] y después de varios años de experiencia, el mismo autor confirma esta advertencia importantísima. Ella merece ser tenida en cuenta entre nosotros, donde apenas comienza a llamarse la atención sobre el problema.

Pero al mismo tiempo estamos en condiciones de decir que en algunos medios pseudocientíficos se suele producir el proceso inverso: como consecuencia de la novedad, ahora se suele calificar como disléxico a un niño cuando apenas se comprueba que tiene dificultad para aprender a leer y, muy frecuentemente, ese niño no es un disléxico sino un débil mental.

¿Cuál es, pues, el criterio para distinguirlos?

Una definición provisional de la debilidad mental y de la dislexia

Para definir la debilidad mental vamos a tomar como punto de partida una fórmula que ofrece Zazzo, del siguiente modo: «En mi rutina cotidiana, yo entiendo por debilidad mental un déficit intelectual global, congénito e irrecuperable».[40]

Es bien sabido que los tres términos de esta fórmula –global, congénito, irrecuperable– pueden ser muy discutidos. Su autor, que la ofrece a modo provisional y con el criterio práctico de su rutina, los discute desde diversos puntos de vista, mientras él mismo, precisamente, se preocupa por encontrar nuevos caminos científicos para definir el concepto de la debilidad mental. Pero esa fórmula nos es útil, e igualmente con carácter provisional, para explicar la diferencia fundamental entre la debilidad mental y la dislexia.

En oposición a los términos de déficit intelectual, global, congénito e irreversible, la dislexia se puede definir como un *déficit del aprendizaje, parcial para la lectura, y que cede con la edad.*

36. ROUDINESCO, Sra. de y THYSS, Jean, «L'enfant gaucher», en *Enfance*, vol. 1, nº 1-2, París, 1948, p. 136.

37. PRUDHOMMEAU, Maxime, «Les classes de perfectionnement», en *La raison*, nº 16, 1956, p. 81.

38. HIRSCH, K. de, «La dyslexie spécifique», *op. cit.,* p. 164.

39. PRUDHOMMEAU, M., «La pseudo-débilité ou les faux débiles», en *Enfance*, t. XIV, nº 1, París, 1961, p. 17.

40. ZAZZO, René, «Qu'est ce que la débilité mentale?», en *La Raison*, nº 16, 1956, París, pp. 5-18.

Déficit de la inteligencia y déficit del aprendizaje

Analizando los elementos que integran estas definiciones, se puede advertir que para el caso de la debilidad mental se habla decididamente de un *déficit de la inteligencia* y para el caso de la dislexia hemos anotado deliberadamente del «aprendizaje», que puede depender de la inteligencia como de otros eslabones que intervienen en la «compleja cadena del aprendizaje», usando el lenguaje de Burt, o en los diversos «niveles de integración del aprendizaje», como diría Leóntiev.

Al hablar del déficit global de la inteligencia en el débil mental y sin entrar en este caso a discutir el alcance de los tests para definir la inteligencia ni tampoco el valor de objetividad y universalidad del cociente intelectual obtenido según el test de Binet-Simon, recordaremos que de acuerdo con lo establecido por Terman debe considerarse como «débil mental» al que ofrece en sus revisiones del test de Binet-Simon un cociente comprendido entre 50 y 70, siendo considerados como «marginales» los que alcanzan hasta 80 y como «lentos de espíritu» los que llegan hasta 90.

Cociente intelectual, dislexia y debilidad mental. Cautela en el empleo de los tests

Se halla muy difundido el concepto según el cual el niño que ofrece dificultades para leer puede considerarse como disléxico si el C.I. es superior a 80 u 85 y si ese cociente es inferior, puede considerárselo como débil mental. Vale decir que, aparentemente, se admitiría que un lento de espíritu podría ser considerado como un disléxico y sin embargo siempre se insiste en que los niños disléxicos son francamente inteligentes. ¿Hay pues un contrasentido? Lo habría si las cifras se tomaran de manera mecánica pero lo que en realidad sucede, cuando se trata de una *dislexia específica* es que esa cifra es *baja* a consecuencia de los *valores negativos* que parecen corresponder *a los signos asociados al trastorno fundamental* que se manifiesta en la dificultad para leer. Roudinesco y Trelat dicen deliberadamente que «la dislexia, trastornando las adquisiciones verbales, puede modificar el C.I.». Por eso, si bien es cierto que esos autores afirman que «no se puede hablar de diagnóstico de dislexia sino cuando el C.I. es superior a 85»,[41] han considerado algunas veces como disléxicos a niños que tienen un cociente inferior.

El concepto de esos autores merece ampliarse teniendo en cuenta que los signos asociados al síndrome de la dislexia pueden ser muy variados y por eso pueden existir casos en que las pruebas del lenguaje no se hallen afectadas y que los valores negativos se refieran a otras que se hallan en relación con las gnosias o los trastornos motores. A medida que se va comprobando que el mismo síndrome de la dislexia puede corresponder a signos muy variados, deben ser mayores las precauciones que se tengan con el empleo del test de Terman, el cual, además, no contiene todas las pruebas que podrían indicar la existencia de los diversos signos asociados a las dislexias.

41. ROUDINESCO, Sra. de, TRÉLAT, J. y TRÉLAT, Sra. de, «Étude de quarante cas de dyslexie d'évolution», *op. cit.*

Muchos son los problemas que se podrían discutir a este respecto. Por ahora es suficiente ver con claridad que para el caso de los disléxicos las cifras del C.I., por lo menos hasta cierta edad, escapan a las clasificaciones que hizo Terman al distribuir los normales, lentos, marginales, débiles mentales, etc. Producto generalmente de un test disperso, el C.I. sirve para alertar sobre algunas de las deficiencias especiales de un niño afectado de dislexia.

Pero si la cautela es aconsejable cuando se comienza a sospechar la dislexia, debe acentuarse aún más cuando se trata de niños mayores, porque el test de Terman va incorporando pruebas que indagan sobre adquisiciones que normalmente deben realizarse en la escuela o adquirirse mediante la lectura, y el niño fracasa en ellas precisamente a causa de su deficiencia especial. Volveremos sobre esto cuando hablemos de las dislexias «mayores», «graves» o «verdaderas».

La debilidad mental es irreversible. La dislexia, generalmente, cede con la edad

Digamos todavía unas palabras más para explicar la diferencia entre disléxicos y débiles mentales, siguiendo todavía dentro de la discusión de los resultados que para unos y otros puede ofrecer el test de Terman-Merrill. Es conocido el concepto de la constancia del C.I., que fuera experimentalmente comprobado por numerosos autores[42] y que, aunque fue discutido por algunos, es lamentablemente inexorable, por lo menos por ahora, para los oligofrénicos en general y, entre ellos, también para los débiles mentales. Es útil recordar que los débiles mentales propiamente dichos (excluyendo las diversas categorías de pseudo débiles), aunque realicen todas las adquisiciones escolares que ellos pueden alcanzar –es decir, aprender a leer, escribir y las cuatro operaciones, como base–, no modifican su cociente intelectual o solamente lo modifican en muy pocos casos, atravesando quizás una zona, pero no alcanzan nunca la normal. En cambio los disléxicos, cuando son reeducados, modifican su C.I. y llegan al normal. Esto explica parcialmente la diferencia que establecimos entra la debilidad mental como deficiencia irreversible y la dislexia como deficiencia parcial que cede con la edad. Aunque esta tiene sus excepciones en los casos de dislexia grave, como lo veremos a continuación.

3. La dislexia de evolución simple y las dislexias graves, mayores o verdaderas

Cómo leen los disléxicos

Para comprender mejor la diferencia entre la dislexia de evolución que puede considerarse *simple* y la dislexia *grave, mayor o verdadera*, vamos a comenzar por recordar cómo leen los disléxicos, y para eso sintetizaremos las observacio-

42. Ibídem.

nes realizadas por muchos autores[43] y por nosotros mismos en el consultorio externo del Instituto Argentino de Reeducación. Los disléxicos producen: 1) *confusión de letras*, ya sea entre consonantes de formas parecidas (m y n, o bien j, g, y, z), ya sea entre consonantes y letras de orientación simétrica (b, p, d, q/m, w/n, u) ya sea entre letras que representan a sonidos vecinos (b, p/d, t); 2) *inversión de letras*, leyendo *ra*, *ro*, *sa*, *co*, *po*, donde dice ar, or, as, oc, op, y, más notablemente aún, leen *tri*, *tra*, *pli*, *pla*, donde dice tir, tar, pil, pal, etc.; 3) *supresión de sílabas* (leen moña donde dice montaña); 4) *sustitución de letras* (leen bomina donde dice bobina); 5) *combinación de varios errores* (leen corodilo donde dice cocodrilo).

En otros casos, empiezan bien, aunque con esfuerzo, pero después siguen con un farfulleo. A veces leen con gran esfuerzo, pero, por eso mismo, cuando han terminado de leer el texto no comprenden lo que han leído. Muchas veces leen de memoria, en otros casos inventan el texto y a veces reemplazan una palabra por otra, ya sea por una más fácil de decir (por ejemplo, leen ojo donde dice pupila) o por una de significación parecida, por ejemplo leen lobo donde dice zorro.

La dislexia simple puede evolucionar hacia la dislexia grave

En la dislexia simple se producen especialmente sustituciones, confusiones e inversiones. En la *dislexia grave*, aparecen esos mismos errores que no han podido superarse y los otros que se agregan por diversos motivos. En realidad es un proceso evolutivo el que *transforma* la dislexia simple en dislexia verdadera, que a su vez engendra un cambio cualitativo en toda la psicología del niño. Pero para comprender cómo se produce esta metamorfosis hay que recordar además que la dislexia, aunque se define como una deficiencia específica para el aprendizaje de la lectura, engendra a su vez otros trastornos de aprendizaje que en su devenir se incorporan de un modo catastrófico en el cuadro de la dislexia grave.

Errores que son normales en el comienzo del aprendizaje. Los disléxicos no los superan

Es imprescindible advertir que no hay que precipitarse a diagnosticar una dislexia simplemente cuando en primer grado inferior el niño produce inversiones, confusiones o sustituciones, ya que esos errores son absolutamente normales en el comienzo del aprendizaje por causas fisiológicas que se pueden explicar.

Pero, los niños sin problemas *superan naturalmente* y sin esfuerzo, en muy poco tiempo, esos errores naturales. En cambio, no ocurre lo mismo con los niños *disléxicos*, que además trasponen a otros aprendizajes las dificultades para la lectura que en ello perseveran más de lo normalmente aceptable.

43. GOODENOUGH, Florence L., «La medición del crecimiento mental en la infancia», en CARMICHAEL, Leonard (ed.), *Manual de psicología infantil*, Barcelona, El Ateneo, 1957, p. 38.

Errores del disléxico en aritmética y ortografía

El niño *disléxico* produce errores en *aritmética* y en *ortografía* y esto ocurre muy precozmente ya en primer grado inferior, aunque su importancia aumenta después.

Con respecto a la *aritmética*, es frecuente que los niños inviertan las cifras escribiendo «ƖᄅƐㄣϛ». Este error suele superarse, pero la confusión subsiste durante mucho tiempo para algunas cifras, como por ejemplo, para el 6 y el 9. Además, los niños disléxicos, cuando suman en columna, pueden hacerlo de izquierda a derecha, lo mismo que cuando multiplican. Por el contrario, cuando comienzan a dividir, lo hacen en el sentido de derecha a izquierda, sobre todo si han superado el error, porque se lo han enseñado, en las operaciones de suma y de multiplicación. Cuando llega la hora de hacer problemas, la lectura del enunciado les brinda nuevas dificultades que se van transformando en una tortura para los grandes disléxicos.

Pero, las dificultades mayores se presentan en la *ortografía*. Al escribir, los niños producen los mismos errores que cuando leen, es decir, confunden letras, las invierten, suprimen sílabas y finalmente producen diversas formas de grafismos incomprensibles, verdaderos farfulleos gráficos, a veces, que corresponden a otras tantas confusiones que producen al leer por incomprensión del texto o por confusión de las nociones semánticas.

Las causas por las cuales la dislexia manifiesta en la ortografía una resonancia tan fuerte son analizadas desde diversos puntos de vista que no expondremos aquí. Pero lo cierto es que la *disortografía* aparece siempre aunque se trate de la dislexia simple. Más aún cabe recordar que cuando la dislexia *se supere* le quedará al niño una *secuela* en la ortografía, y esto se produce con tanta generalidad, que Borel-Maisonny ha determinado una sucesión entre los que son «nada más que disléxicos», los «todavía disléxicos y ya disortográficos» y los «ex disléxicos transformados en disortográficos».[44] La importancia social y psicológica de esta secuela se comprende fácilmente si se tiene presente que, como alguien lo dijo, la ortografía es una tarjeta de visita para presentarse en sociedad.

La dislexia simple se recupera fácilmente

A pesar de lo delicado que es el problema de la dislexia desde el primero de sus efectos, que recae sobre el aprendizaje de la lectura, pasando por sus repercusiones en la aritmética y en la ortografía hasta los procesos de inadaptación escolar que puede provocar, hay que recordar que en su forma simple ella es fácilmente recuperable. En muchos casos, cuando los niños son muy inteligentes y temperamentalmente fuertes, logran ellos superar por sí solos sus dificultades para leer y las que secundariamente tienen para la aritmética. Pero no siempre se recuperan de su disortografía.

Para los casos más comunes se están ideando técnicas reeducativas. Se discute la organización institucional para ponerlas en práctica y se piensa seriamente en su prevención mediante recursos diversos.

44. BOREL-MAISONNY, Suzanne, «Les troubles du langage dans les dyslexies et les dysorthographies», en *Enfance*, vol. IV, nº 5, París, 1951, pp. 400-444.

Resulta excesivo asegurar que si se aplicaran estas medidas desaparecería el fenómeno de la dislexia mayor, grave o verdadera. De todas maneras la misma existe entre tanto y por eso mismo conviene caracterizarla.

En qué consiste la dislexia grave

«Nosotros llamamos disléxico verdadero –dicen Roudinesco y Thyss–[45] al niño que después de tres años de escolaridad normal no adquirió la lectura corriente aunque su cociente pase de 100.» Sin embargo, por lo que hemos visto anteriormente el valor del cociente no puede ser decisivo.

En este nivel de intensidad el niño ya inventa en vez de leer, o trata de repetir de memoria el texto si lo escuchó; si ha pasado de grado no puede estudiar en los textos corrientes y solo conoce las nociones si alguien –la madre, un hermano– le lee esos textos como a un ciego o si los adquiere por otros medios: la conversación, el cinematógrafo, etc. Si debe expresarse por escrito, generalmente lo hace de un modo muy pobre y muy a menudo alude a las palabras que no es capaz de escribir por su disortografía o simplemente su disgrafía. Definitivamente, el problema que en su primer origen era selectivo, influye ahora en toda la actividad escolar. Pero, además, influye en toda su personalidad, ya que afecta igualmente a su *inteligencia* y a su *comportamiento*.

Desde el punto de vista de la inteligencia, no está de más que tengamos en cuenta un llamado de atención que viene haciendo Prudhommeau desde hace algunos años sobre una categoría de «pseudo-débiles» que se vienen observando: aparecen como débiles mentales al final de la escolaridad algunos niños que no se manifiestan como débiles mentales al principio. Este hecho insólito que se pone en contradicción con el carácter congénito de la debilidad mental, parece que puede producirse por causas diversas que se están estudiando, pero también se incluye como causa la dislexia verdadera, y el mismo Prudhommeau concretamente se refiere a «los disléxicos, quienes, aunque no son débiles intelectualmente al principio, tienen todas las posibilidades de acumular fracasos y de ver bajar su cociente intelectual orientándose progresivamente hacia la falsa debilidad de que hemos hablado».

Desde el punto de vista de su comportamiento, los disléxicos mayores muestran los efectos de los largos años de un trabajo escolar que les ha reportado el *fracaso* como único resultado. Son niños a veces *desesperados* y generalmente *indiferentes*. A veces, *indolentes*, a veces *revoltosos*, en pocas ocasiones emprenden un trabajo con interés y generalmente lo realizan sin convicción.

La dislexia mayor desorganiza toda la personalidad del niño

Hay que descubrir el origen de estos problemas de conducta en la relación dinámica que se establece entre un niño afectado de dislexia con su familia y con la

45. ROUDINESCO y THYSS, *op. cit.*, p. 133.

escuela. Algunos autores observaron que la ansiedad familiar puede producir dos alternativas fundamentales: una que se traduce en *emotividad* e *inhibición* cuando los padres consideran al niño retardado o insuficiente, y otra que se expresa en *agresividad* o *turbulencia* cuando el niño es acusado de pereza o mala voluntad. La inadaptación escolar, por su parte, es también inmediata: si se lo agrupa con los que tienen su mismo nivel de inteligencia y se lo deja en el grado común, se encuentra cómodo al comienzo pero inmediatamente sufre todas las consecuencias que le crea la diferencia que tiene con respecto a los demás para aprender a leer, pudiendo engendrar ya sea sentimientos de inferioridad o reacciones agresivas en todas sus formas. Si en la escuela existiera un grado diferencial y, considerando sus dificultades, se lo incluyera entre la mayoría de débiles mentales que a él concurren, sufriría ante los adultos y los otros niños que lo confunden con niños deficientes o se haría jactancioso y despectivo con respecto a estos últimos. Si idealmente hubiera en las escuelas un grado para disléxicos, su situación sería parecida aunque se podría atenuar convenciendo al niño que su permanencia en él será efímera y volverá al grado común.

De cualquier manera, la personalidad del disléxico corre graves riesgos y se han hallado casos de robos y mentiras en un extremo, mientras en el otro se encuentra, más habitualmente, la falta de colaboración o la resistencia pasiva para cualquier tratamiento.

Anteriormente nos referimos a las cifras que se ofrecen para evaluar la cantidad de niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura, y aunque faltaría determinar cuál es la proporción de disléxicos mayores o verdaderos, no se puede despreciar el problema. Se dice que la dislexia grave es poco frecuente, pero sus consecuencias tienen tan largo alcance, como lo hemos esbozado en párrafos anteriores, que ella debe encararse con toda seriedad.

El método de la lectura como elemento de prevención

El problema debe ser contemplado de modo que la reeducación pueda considerar todos los factores que deben ponerse en juego. Entre las medidas de prevención nos interesan especialmente las que se refieren al método de la lectura que a veces parece actuar como factor desencadenante de la dislexia. Y, por eso mismo nos interesa conocerla aún mejor.

4. La etiología de las dislexias desde el punto de vista psicopedagógico y sus consecuencias para la metodología de la lectura. El punto de vista clínico en la explicación de las dislexias

Explicación fisiológica del origen de las dislexias. Su esbozo

Aunque deliberadamente nos hemos cuidado, en nuestro caso, de utilizar el punto de vista clínico en sus diversas formas, neurológico, psiquiátrico, anatomopatológico, vamos a recordar, aunque de manera muy general, algunas de las causas fisiológicas que suelen darse para explicar el origen del problema.

Para eso, empezaremos por sintetizar algunas observaciones.

1) Se suelen encontrar antecedentes familiares en los padres o colaterales que fueron disléxicos y que, algunas veces, se conservan todavía disortográficos. También se suelen encontrar zurdos en una proporción relativamente importante y, entre ellos, zurdos contrariados.

2) Se encuentran *antecedentes neurológicos* en un 25% de los disléxicos (que en algunos casos se advierten en el electroencefalograma), por traumatismos obstétricos, meningo-encefalitis, convulsiones, etcétera.

3) Existe una importante proporción de *zurdos* entre los disléxicos: el 50% según algunos (Roudinesco), el 18% según otros (Hallgren). La mayoría han sido *contrariados*. El 76% (Roudinesco) se presenta con *lateralidad cruzada* (diestros oculares o del pie, o del ojo y del pie al mismo tiempo).

4) Una gran cantidad *confunde* todavía a los siete y a los nueve años *la derecha con la izquierda*, y esta confusión es mayor en los zurdos contrariados. Existe mucha frecuencia de *ambidextros* entre los disléxicos (Ajuriaguerra y Galifret-Granjon).

5) Se presentan *trastornos de lenguaje* que se manifiestan: a) en el retardo de su aparición; b) en los trastornos de la elocución, articulación, en tartamudez. Estos trastornos se asocian a los neurológicos así como existen otros vicios de pronunciación que se asocian a una lentitud o debilidad motriz muy marcada; c) en una gran pobreza de vocabulario que se hace sentir especialmente en las palabras abstractas.

6) Aunque la gran mayoría oye bien, suele comprender mal y repite mal las palabras confundiendo e invirtiendo sobre todo los fonemas vecinos. En estos casos, suele haber otros trastornos asociados a la palabra.

7) Se observa un tipo especial de *debilidad motriz* con una lentitud de movimientos y torpeza en las pruebas manuales y gráficas que aparece indistintamente en zurdos y diestros.

8) En los *movimientos oculares* producen regresiones más frecuentes, fijaciones irregulares y más numerosas. El número de palabras que leen en cada fijación es menor.

Estas comprobaciones se han prestado para elaborar *diversas teorías* que tratan de explicar la *etiología de las dislexias*.

La correlación frecuente con la zurdería dio lugar a que algunos autores, preferentemente Orton y sus discípulos, reconocieran para la dislexia una psicopatogenia semejante a la de la tartamudez, que esos autores explican por el *desequilibrio neuromotor* que se produce cuando en los zurdos contrariados los influjos nerviosos de ambos hemisferios chocan entre sí y producen una desarmonía entre las funciones sinérgicas de los mismos. Esta teoría, discutida cuando trata de explicar la etiopatología de la tartamudez,[46] parece aún menos verosímil para explicar las dislexias. Es verdad que en todo caso ella puede explicar, aunque no de modo muy convincente, *algunos procesos de inversiones y de confu-*

46. PRUDHOMMEAU, M., *Les classes de perfectionnement*, *op. cit.*, pp. 79-80.

siones entre letras simétricas que más comúnmente que los diestros producen los zurdos, contrariados o no. Pero no explica todas las manifestaciones de la dislexia. Conviene observar, por otra parte, que no todos los investigadores coinciden en la existencia de tan fuerte proporción de zurdos. Y, además, ¿cómo se explicaría la dislexia en los diestros, que en un caso constituyen el 50% y en el otro el 82%? Del mismo modo, esa teoría deja sin explicar la existencia de una proporción muy alta de *preferencia cruzada* ojo-mano-pie, tanto en disléxicos zurdos como en diestros y la frecuencia de *ambidextros* entre los disléxicos.

Kocher ofrece para estos hechos una explicación muy didáctica, que reproduciremos: «En todo individuo se comprueba un predominio normal de un hemisferio sobre el otro; en el diestro el hemisferio izquierdo predomina y viceversa. Está notablemente establecido que este predominio, esta lateralización, que se efectúa progresivamente en el curso de la infancia, se realiza más difícilmente en ciertos sujetos; entre ellos ese proceso es más lento, queda incompleto o puede tomar formas variadas (el niño es simultáneamente diestro de la mano y zurdo del pie). El control cortical de varias actividades se halla en consecuencia perturbado. Ese hecho es uno de los que parece estar en el origen de ciertos trastornos del lenguaje y de la dislexia».[47]

Por su parte, Ajuriaguerra y Galifret-Granjon han demostrado la relación que existe entre la *desorganización de las funciones simbólicas* y los trastornos del dominio hemisférico. Y Roudinesco, Trelat y Trelat, al comprobar las deficiencias de los disléxicos en el lenguaje abstracto, lo explican por un «retardo de integración de las funciones corticales, que explica, puede ser, los trastornos prácticos y de la somatognosia».[48] Estos trastornos son los que se hallan sintetizados en los rubros 6, 7 y 8 de la enumeración que hicimos en la página 138, y otros que se refieren a la *orientación en el espacio* y a la interpretación de las *posiciones del propio cuerpo* que se hallan perturbadas en algunos disléxicos. Ellos explicarían no solamente las dificultades para la lectura observadas en los disléxicos, sino también su torpeza que a veces llega al extremo del garabato en el dibujo y la escritura, así como la secuela inevitable de la disortografía.

Con el mismo nombre se definen síndromes diferentes

La verdad es que, según parece, todo se halla todavía en el terreno de las hipótesis y que tanto las que se fundan en los trastornos de lateralización, como las que pretenden explicar por la psicogénesis del dominio hemisférico los trastornos gnósticos y práxicos que estarían en la base de la dislexia, no alcanzan a explicar satisfactoriamente este síndrome. La dificultad reside, además, en que no es ni siquiera fácil describirlo ya que no siempre el mismo se presenta de la misma manera. Si en el año 1951 decía Chassagny[49] que «sin exagerar demasiado [...] en las

47. BRASLAVSKY, Berta P. de, «Zurdería y lenguaje», en *Revista Fonoaudiológica* (ASALFA), Buenos Aires, 1956, t. III, nº 3.

48. ROUDINESCO, Sra. de, TRÉLAT, J. y TRÉLAT, Sra. de, «Étude de quarante cas de dyslexie d'évolution», *op. cit.*, p. 25.

49. CHASSAGNY, Claude, «L'enfant dyslexique», en *Enfance,* vol. IV, nº 5, 1951, pp. 513-532.

observaciones minuciosas existen tantos grupos de razones como niños observados», dice Kocher en 1959 que es imposible encontrar explicaciones inequívocas que permitan aplicarlas como regla a todos los casos de dislexia. Es la misma tesis que desarrolló Galifret-Granjon cuando por primera vez presentó los resultados de su método psicológico con el cual trabajé en el equipo de Zazzo-Ajuriaguerra y decía: «De la aplicación de nuestra batería de tests resulta [...] que la dislexia puede estar ligada a perturbaciones psicológicamente desemejantes; luego existen variadas dislexias o varias causas de dislexias».[50] Y después de describir dos casos típicos observados, agregaba: «Hemos descripto dos tipos, respondiendo uno, a una insuficiencia en el dominio lingüístico; el otro, a una mala lateralización, a un trastorno de la orientación y de la estructura espacial. Entre esos tipos extremos se encuentran, frecuentemente, por una parte, trastornos más circunscriptos y ligeros y, por otra parte, trastornos más complejos, donde las perturbaciones son a la vez perceptivas y lingüísticas». Esta autora corrobora con su experiencia lo que había encontrado «en la vasta literatura sobre la cuestión», de la cual «surge que bajo un mismo nombre, que reúne a los sujetos que tienen la misma incapacidad para adquirir los mecanismos del aprendizaje de la lectura, se hallan agrupados síndromes diferentes».[51] Y en otro trabajo ella dirá: «La dislexia *no es un síndrome patológico*, como lo es, por ejemplo, la inadaptación caracterial; por el contrario, del mismo modo que la inadaptación caracterial, ella es multiforme».[52] Pero N. Galifret-Granjon pudo comprobar además que muchos niños *no afectados de dislexia manifiestan sin embargo, aunque leen bien, algunos de los trastornos parciales y aun todos* los que se observan en los disléxicos, y eso agregaba otra razón más para considerar que en la interpretación de las dislexias «se nos escapa todavía lo esencial».[53]

LAS INTERPRETACIONES PSICOLÓGICAS SEGÚN DIVERSAS HIPÓTESIS

Es probable que esta incertidumbre de las explicaciones fisiológicas haya alentado la búsqueda de otros caminos para la interpretación. Y así es como los trastornos afectivos que se asocian a la dislexia han servido para construir algunas teorías que tratan de demostrar el origen psicogenético de las dislexias. Esas teorías no observan en esos procesos afectivos asociados el resultado de la acción recíproca que se determina entre el disléxico y su familia, entre el disléxico y la escuela. Tampoco tienen en cuenta las explicaciones fisiológicas que dan algunos autores sobre ciertos rasgos de los disléxicos (su hiperemotividad y aprosexia) que contemplan como consecuencia de la motilidad específica que los caracteriza. Por el contrario, las interpretaciones puramente psicológicas colocan esas superestructuras neuróticas en la base del proceso como si ellas fueran las únicas causas determinantes.

50. GALIFRET-GRANJON, N., «Contribution à l'étude de la dyslexie d'évolution», *op. cit.,* p. 236.

51. Ibídem, p. 235.

52. GALIFRET-GRANJON, N., «L'organisation spatiale dans les dyslexies», en *Enfance*, vol. IV, nº 5, 1951, p. 449.

53. GALIFRET-GRANJON, N., «Contribution à l'étude de la dyslexie d'evolution», *op. cit.*, p. 240.

A este respecto consideramos eficaz la opinión de Jean Simon, para quien «es probable que reacciones emocionales exageradas sean susceptibles de desorganizar totalmente, según modalidades difícilmente previsibles, las posibilidades intelectuales del niño. Pero sería peligroso e inexacto invocar, frente a nuestras ignorancias provisionales, la omnipotencia de la afectividad en los trastornos de la lectura».[54]

Por su parte, Katrina de Hirsch, al desarrollar su tesis, que ya hemos mencionado, sobre la diferencia entre dislexia primaria y secundaria, expresa lo siguiente: «Muchos psiquiatras norteamericanos sienten que la mayoría de las dislexias son de origen psicógeno y son el resultado de las serias limitaciones de las tendencias instintivas. Todos los trastornos de la lectura, dicen, se oponen a las ineptitudes del ego. El que lee mal teme las situaciones que lo provocan emocionalmente. Pero ninguno de esos autores explican el desacuerdo entre los resultados obtenidos por esos niños en lectura, por una parte, y por otra parte en aritmética, por ejemplo».[55] La misma autora destaca que actualmente algunos investigadores retoman las tradiciones de Orton en los Estados Unidos abandonando el punto de vista exclusivamente psiquiátrico o psicoanalítico, aunque ahora tratan de explicar las disfunciones de estos niños por la inmadurez del funcionamiento de su Gestalt.

Esas interpretaciones psicológicas se desenvuelven, evidentemente, en el terreno de las hipótesis que se desprenden de las diversas escuelas que prefieren los respectivos autores. Las hemos mencionado de paso y someramente, porque este capítulo se propone referir *los estudios experimentales* del proceso de la lectura que se realizan mediante métodos diversos, y ya es hora de exponer cómo se plantean esos trabajos tomando como punto de partida las dislexias.

El estudio de las dislexias por los medios que ofrece la psicología experimental

Este aspecto de la cuestión se hace aún más interesante si se tiene en cuenta que este tipo de trabajos vino ante todo a agregarse como una contribución importante para la interpretación del mismo problema de las dislexias. A ese respecto ya hemos referido algunas de las conclusiones de estos investigadores. Pero además ofrecen nuevos elementos para comprender este hecho tan fundamental del aprendizaje que es la lectura.

Naturaleza del proceso psicológico que se moviliza en la lectura. Primer momento de la investigación

Antes de iniciarse el estudio de las dislexias por los medios de la psicología experimental, las observaciones se dedicaban a describir el tipo de errores que co-

54. SIMON, J., «Les dyslexies et la psychopédagogie de la lecture», *op. cit.*, p. 511.
55. HIRSCH, K., «La dyslexie spécifique», *op. cit*., pp. 168-169.

meten los niños disléxicos cuando leen, y estas descripciones se hacían mediante observaciones minuciosas de la lectura del niño en el acto de *leer* o *de escribir*. Pero el método psicológico, experimental, tiende a superar el *plano grafoléxico* para estudiar la *naturaleza del proceso* psicológico que se moviliza durante la lectura y descubrir cuáles son sus antelaciones cuando el niño está afectado de dislexia.

Entre los numerosos investigadores que han manejado este método, se puede mencionar a Nadine Galifret-Granjon, a M. Stambak, a Jean Simon, quienes participaron en el equipo de Zazzo-Ajuriaguerra que ya hemos mencionado.

Puede decirse que estos autores se han propuesto cumplir dos momentos en su investigación. En el primero de estos momentos, parten de una hipótesis sobre el proceso psicológico implicado en la lectura y eligen las pruebas que permiten descubrir las deficiencias en cada una de las etapas que cumple ese proceso.

Es así como Galifret-Granjon reconoce que para leer entran en juego «diversos planos de organización y diferentes aspectos de la adaptación» que, aunque «se hallan en vinculación estrecha y en intercambio recíproco perpetuos»[56] se pueden desglosar a los efectos de estudiarlos experimentalmente.

Diversos planos de organización y diferentes aspectos de la adaptación

Esos planos comprenderán:

1) El plano de organización perceptiva y motora que tiene por base los datos sensoriales precedentes, en este caso, de la *audición* y la *visión*, y la actividad motora que se pone en juego en la *motricidad articulatoria* (de la palabra), la *ocular* y la *manual*. Con la evolución del niño, los datos sensoriales y motores se organizan en conjuntos perceptivo-motores «que serán conjuntos práxicos y gnósicos».[57] 2) Para que cobren sentido en la lectura propiamente dicha, estos conjuntos perceptivos deben darse «en función de su valor sobre un plano de referencia puramente simbólica».[58] Pero, además, y siempre según el concepto de esta autora, los condicionamientos asociativos que dan lugar a las «estructuras témporo-espaciales», tomando como base el sentido auditivo y visual respectivamente, carecerían de significación si no se inscribieran en un «conjunto afectivo» que les diera valor a todos los procesos de adaptación del individuo.

De acuerdo con este concepto, para comprender las dislexias corresponde estudiar qué *tipos de insuficiencias* se pueden producir ya sea en el orden de la *organización perceptiva* (que «deben distinguirse de las que derivan de una insuficiencia sensorial primitiva») en el orden de las conductas *abstractas* y en el de las adaptaciones *afectivas*. Precisamente, los psicólogos experimentales del equipo mencionado se propusieron descubrir y analizar esas insuficiencias en

56. GALIFRET-GRANJON, N., «L'organisation spatiale dans les dyslexies», *op. cit.*, p. 446.

57. Ibídem, p. 445.

58. Ibídem, p. 445.

cada uno de los planos mencionados, aunque «será necesario reconsiderar las vinculaciones dinámicas que se operan entre los diferentes planos en el curso de la evolución».[59]

Estudio de las insuficiencias en el plano de la organización espacial y temporal

N. Galifret-Granjon y M. Stambak se propusieron estudiar, respectivamente, con este criterio, la organización espacial y el problema del ritmo en las dislexias. Esas dos series de investigaciones tienden conjuntamente a investigar las insuficiencias de las estructuras «témporo-espaciales» que le permiten al niño organizar respectivamente sus percepciones del *lenguaje hablado* (estructuras temporales) y del lenguaje escrito (espaciales), cuya correlación dará lugar a la lectura.

El problema de la organización espacial en las dislexias, como lo advierte la investigadora que seguimos, ha sido repetidas veces investigado. En general se afirma «que la perturbación en la orientación espacial es lo esencial en la dislexia [...] y se lo vincula o no al problema de la mala lateralización»,[60] pero los resultados son contradictorios. Se debe suponer que esto ocurre porque se olvida que no se debe hablar de «la dislexia» en general, sino de los diversos síndromes de la dislexia. De este modo, la autora formula una hipótesis según la cual «los trastornos de la organización espacial pueden aparecer como el trastorno esencial de ciertos niños disléxicos» y no de «la dislexia en general».

Evidentemente, como ya vimos, algunos niños disléxicos confunden más allá de lo admisible (ya que esta confusión es normal hasta cierta edad) la posición relativa de las letras (b, p, d, q) y las direcciones del espacio (leen *ro* donde dice *or* y *tri* en vez de *tir*). Se trata de investigar si esta dificultad se debe a una insuficiencia perceptiva parcial y circunscripta que no afecta a la inteligencia ya que, como también lo hemos repetido insistentemente, estos niños son inteligentes.

Para eso, la autora toma como punto de partida el concepto según el cual la actividad de organización espacial evoluciona con la edad, y si bien al comienzo parece confundirse con la inteligencia, después, según Piaget, la construcción de las relaciones espaciales se desarrolla en *dos planos paralelos:* uno de ellos sobre el *plano perceptivo-motor* y el otro sobre el *plano de la representación*. Así, por ejemplo, las actividades de construcción pertenecerían al plano perceptivo motor, y las que ofrecen *conceptualmente* los conceptos de orientación en el espacio, por ejemplo el sistema de coordenadas, pertenecerían al plano simbólico de la representación. Es decir, que entre las actividades de la organización se pueden desglosar las que corresponden a la orientación espacial y a la estructura espacial. Esta autora observó experimentalmente que estos dos planos pueden aparecer disociados.

59. Ibídem, p. 446.
60. Ibídem, p. 448.

Pruebas para analizar los diversos aspectos de la organización espacial

Para estudiar estos diversos aspectos de la organización espacial que tiene tanta importancia en la lectura y en la escritura –ya que el niño debe realizar organizaciones y establecer relaciones espaciales entre elementos de estructura tan delicada como son los símbolos gráficos–, N. Galifret-Granjon seleccionó un total de *17 pruebas* que procuran «analizar las dificultades en la orientación, la organización de los datos visuales, en la actividad gráfica y en la actividad constructiva propiamente dicha».[61] En su mayor parte son pruebas utilizadas por los clínicos, pero fueron transformadas en pruebas experimentales por su notación y por su expresión final así como por el análisis final de sus resultados cuando fueron aplicadas a problemas más amplios. Ellas se agrupan en dos categorías: a) las que investigan la *orientación* espacial; y b) las que investigan la *estructuración* espacial. Las primeras comprenden el test de Piaget «derecha-izquierda», la prueba de Head «mano, ojo, oreja», la prueba de Horst de estructuras gráficas simétricas. Entre las pruebas para la *estructuración* espacial se hallan las pruebas de figuras mezcladas de Poppelreuter, las figuras lacunares de Rey, las figuras de doble sentido de Dworetzky. Para las pruebas de actividad gráfica utilizó las de Goodenough, Fay, Bender y para las pruebas de actividad constructiva, el maniquí y el perfil de Paterson, los bastoncitos de Golstein, los cubos de Kohs-Golstein.

Estas pruebas se aplicaron a niños disléxicos comprendidos entre los siete y los trece años y sus resultados se compararon con los que ofrecen niños normales tomados como grupos de control. Además se discriminaron los resultados que por ese medio comparativo ofrecen los disléxicos comprendidos *entre los siete* y *los diez años* y, separadamente, los que ofrecen los disléxicos comprendidos *entre diez* y *trece años*. Es decir, que se estudió el mecanismo de la organización espacial tal como se produce en los *disléxicos menores* y *mayores*, o sea en los que momentáneamente se puede suponer como niños afectados de dislexia de evolución simple, y los que ya están afectados de dislexia «verdadera» o «mayor».

Los resultados

Los resultados, aunque no fueron definitivos, son sin embargo interesantes. Por de pronto, confirman la hipótesis de la autora según la cual *no todos* los niños disléxicos presentan dificultades en los diferentes aspectos de la organización espacial.

Por otra parte, algunas de las dificultadse se encuentran solamente entre los disléxicos menores (siete-diez años), otras se manifiestan en todos los disléxicos (siete-trece años) ofreciendo los disléxicos mayores (diez-trece años) peores resultados que los normales menores, y finalmente en otro grupo de pruebas, los disléxicos mayores ofrecen resultados mejores pero su progreso se produce con un ritmo que difiere del de los normales y por eso la diferencia relativa con respecto a ellos es aún mayor.

61. Ibídem, p. 448.

Resumiendo, las pruebas de Piaget servirían para *diferenciar a los disléxicos menores*, las de Head a la *totalidad de los disléxicos*, y las de Bender y Kohs a los *disléxicos mayores*. De estas observaciones la autora deduce algunas conclusiones según las cuales «de acuerdo con la hipótesis del doctor Ajuriaguerra en el curso del desarrollo, un descalce (*décalage*) en el tiempo de una adquisición dada puede transformar todo el tipo de dicha organización»[62] y cuando ese descalce no ha sido compensado provoca una insuficiencia que puede afectar algunas veces al desarrollo total y otras veces a *alguna actividad mental particular* que en este caso podría ser la actividad grafoléxica.

Hemos ocupado quizás un tiempo excesivo para exponer la manera en que esta investigadora planeó, organizó su trabajo y extrajo las conclusiones del mismo, tan solo para ilustrar sobre el método peculiar que siguen estos psicólogos experimentales. No nos vamos a detener para demostrar de qué manera Mira Stambak estudió los trastornos de la organización *rítmica o temporal* de los disléxicos. El criterio es semejante ya que las investigadoras responden a la dirección del mismo equipo. La conclusión permite apreciar que *entre los niños disléxicos existen muchos que presentan grandes trastornos en la estructuración temporal*, cuya independencia del nivel intelectual puede también demostrarse.

La experiencia en los niños normales. Segundo momento de la investigación

Nos interesa, sí, detenernos en lo que hemos considerado como el segundo momento en este género de investigaciones. Para eso vamos a referirnos a los trabajos de Jean Simon, dedicados a verificar *en la población normal* algunas de las comprobaciones obtenidas en las experiencias con los niños disléxicos.

Mientras que las investigaciones que acabamos de describir eran presididas por una hipótesis sobre el proceso psicológico implicado en el aprendizaje de la lectura y se estudiaban sus insuficiencias, ahora se invierte el punto de vista y, tomando *como base algunas de las conclusiones que se obtienen del estudio experimental de las dislexias*, se enuncian hipótesis acerca de los factores psicológicos que intervienen en el acto de leer. En efecto, si se comprueba que entre los niños disléxicos aparece reiteradamente la deficiencia de ciertas actividades mentales, resulta legítimo investigar cómo se manifiestan esas actividades en los niños normales cuando aprenden a leer. De este modo, Jean Simon se propuso verificar en la población normal que frecuenta la escuela común, de qué manera se presentan y qué papel desempeñan los siguientes factores: 1) la estructuración espacio-temporal; 2) la actividad categorial; 3) la orientación y el esquema corporal; 4) el predominio lateral; 5) el desarrollo mental expresado en términos de C.I.[63]

Como ya lo hemos visto, estos factores aparecen comúnmente trastornados entre los disléxicos aunque no todos ni en todos los casos. Pero, de todos modos, ellos se hallan comprometidos en la patología de la lectura. Ahora se trata de in-

62. Ibídem, p. 478.

63. SIMON, J., «Les dyslexies et la psychopédagogie de la lecture», *op. cit.*

vestigar en *qué nivel de desarrollo* se encuentran o la eficacia con que se manifiestan *cuando el niño comienza naturalmente su aprendizaje de la lectura*, es decir, en primer grado inferior.

Para eso se intentaron varios procedimientos. En un caso, se seleccionó un grupo de 73 niños del grado preparatorio (equivalente a nuestro primero inferior) y se distribuyeron en cinco grupos según el éxito creciente en el aprendizaje de la lectura. En cada grupo fue aplicada una serie de pruebas destinadas a investigar cada uno de los factores contenidos en la hipótesis. Las pruebas empleadas fueron: para 1) la estructuración espacial tests de Kohs, Bender y Poppelreuter; 2) la estructuración temporal: reproducción de ritmos; 3) actividad categorial: test de Golstein; 4) orientación: prueba de derecha-izquierda de Piaget; 5) esquema corporal: prueba de Head; 6) dominio lateral: serie de pruebas para la mano y el ojo de Zazzo; 7) desarrollo mental: [test de] Binet-Simon; lectura: test de la Sociedad Binet-Simon.

Las condiciones que se necesitan para leer

Estas pruebas fueron manejadas de acuerdo con las más depuradas técnicas de la psicometría por el método de correlación y dieron por resultado la comprobación de la importancia de algunas nociones para el aprendizaje de la lectura: del *reconocimiento del esquema corporal*, de la *estructuración espacio-temporal* y del *nivel mental*. Simon aclara que *el ritmo* puede tener importancia para *la organización melódica del lenguaje*, la estructuración *espacial* para la orientación *izquierda-derecha de la lectura*, «y el esquema corporal se integra en un sistema de conocimientos (de gnosias, dicen los neuropsiquiatras) como la lectura misma».[64]

Otro procedimiento consistió en realizar igual género de observaciones en niños que no alcanzaron la edad de la lectura, es decir, los que frecuentan todavía las escuelas maternales. La intención era observar si se producen *modificaciones entre la edad cinco-seis años* y la *edad seis-siete años*, en que los niños, según la experiencia casi universal, «están ya listos para leer». El autor describe de qué manera mientras el primer grupo de niños fracasa en algunas de estas pruebas, el otro grupo puede ya realizarlas satisfactoriamente. Y precisamente esas pruebas que resultan negativas en el primer caso y positivas en el segundo, pueden demostrar cuáles son las *funciones que se han desarrollado en el tránsito de los cinco-seis a los siete años* y que le han dado al niño la capacidad de leer, que antes no tenía.

Del mismo modo, cuando durante el bienio 1950-1952 se siguió el proceso de desarrollo de una población de 150 niños de las escuelas maternales (que al cabo de los dos años se redujo por diversas causas a 67), se hicieron comprobaciones semejantes. En definitiva, se pudo verificar 1) que «la *lectura parece necesitar:* un nivel de *desarrollo mental suficiente* (es decir alrededor de seis años de edad men-

64. SIMON, J., «Une batterie d'épreuves psychologiques pour la prédiction de la réussite en lecture», en *Enfance*, *op. cit.*, pp. 475-480.

tal) aunque se pueden comprobar excepciones; 2) cierto nivel de desarrollo de la *organización espacial:* a) de la *orientación espacial*; b) de la *estructuración espacial*; 3) cierto nivel de desarrollo de la estructuración *temporal (*reproducción de ritmos en particular).[65]

No se nos puede escapar la importancia teórica de estas investigaciones que hacen vislumbrar un camino para interpretar los mecanismos de la función de la lectura. Pero, además, estas últimas investigaciones, en particular, perseguían el objetivo práctico de construir una batería científicamente fundada para determinar la madurez de la lectura y, en efecto, mediante una elaboración muy cuidadosa y realizada con los mayores recaudos técnicos, se seleccionaron las pruebas que se enumeran a continuación, y que se hallan íntimamente vinculadas con las funciones que son necesarias para leer de acuerdo con las investigaciones recién descriptas: 1) el test de Binet-Simon; 2) el test de Head; 3) el test de Kohs-Golstein; 4) el test de Horst; 5) el test de ritmo; 6) un test de lectura.

Conclusiones de la psicología experimental para interpretar el proceso de la lectura

Los resultados de todos estos trabajos experimentales son aún provisionales, como bien lo advierten los mismos investigadores que siguen esta dirección. Galifret-Granjon dice que ellos «solamente pueden plantear nuevos problemas».[66] Y es lógico que así sea si se considera que las experiencias son incipientes ya que apenas se han investigado algunos de los supuestos planos del aprendizaje de la lectura. Los mismos autores dicen que todavía faltaría establecer una correlación entre las observaciones realizadas sobre la percepción espacial y las que se hicieron sobre la percepción temporal (de los ritmos) y después, además, faltaría estudiar experimentalmente la actividad mental que se produce en el plano simbólico de la comprensión, relacionándolo con los anteriores.

Además, esas investigaciones siguen el plan trazado por una hipótesis sobre el aprendizaje de la lectura, cuya validez podría ser discutida desde el punto de vista de diversas teorías del aprendizaje en general.

Sin embargo, ellas inspiraron estudios experimentales con niños normales, que realizó Jean Simon, quien además posee una importante experiencia pedagógica porque practicó la enseñanza inicial de la lectura y se ocupó de recoger la de otros maestros. Y dicho autor extrae algunas conclusiones muy importantes que lamentablemente solo podremos resumir, perdiendo la posibilidad así de trasmitir todo el fundamento de sus argumentos, que en seguida nos conducen a meditar sobre la validez de los métodos clásicos que se hallan en querella.

Consideramos que las argumentaciones de Simon pueden interpretarse sobre un plano de dos coordenadas: una de ellas se refiere a la *lectura misma*, su inter-

65. Cfr. SIMON, J., «Contribution à la psychologie de la lecture», *op. cit.*; ídem, «Les dyslexies et la psychopédagogie de la lecture», *op. cit.*, p. 509.

66. GALIFRET-GRANJON, N., «L'organisation spatiale dans les dyslexies», *op. cit.*

pretación y la definición de sus dificultades. La otra se refiere *al desarrollo psicológico del niño* que determina su capacidad para afrontar el proceso de la lectura y resolver las dificultades que el mismo ofrece.

Proceso histórico de la creación de los signos escritos del lenguaje

Para interpretar el proceso de la lectura, recuerda que la historia de la humanidad ha realizado de manera más o menos reciente un proceso de análisis y de abstracción para desmenuzar la continuidad sonora que es el lenguaje hablado hasta los últimos elementos y luego, en los casos de escritura consonántica (como por ejemplo, el francés y el castellano), le dio a cada uno de los elementos así analizados una representación convencional (las letras) que después se vinculan entre sí de cierta manera para dar lugar a la representación de otros tantos elementos del lenguaje como son las palabras, las frases, etc. Esa vinculación entre los signos así como su ubicación sobre la línea y la dirección que siguen en su disposición es convencional y diferente para cada idioma.

La dificultad no consiste en adquirir la letra ni la palabra

Precisamente, para el niño que se inicia en el aprendizaje de la lectura, *la dificultad mayor reside*, según las comprobaciones de Jean Simon, *en encontrar la correlación* que existe *entre el lenguaje hablado y ese sistema de signos* vinculados entre sí por reglas convencionales y por eso arbitrarias. Contrariamente a lo que creían los partidarios del método global, la dificultad no consistiría en la adquisición de cada letra. Tampoco, para Jean Simon (que no es adversario del método global, ni de ningún método en particular) la dificultad reside en la adquisición de la palabra. «Si estudiamos más de cerca la evolución de la adquisición de la lectura, vemos que la dificultad mayor no reside en el reconocimiento de las letras o, si se emplea un procedimiento global, de las palabras, sino más bien en la comprensión de la organización de la estructura hablada del lenguaje con su sistema de consonantes y de vocales.»[67]

La dificultad mayor consiste en encontrar la correlación entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito

Ese difícil trabajo para el niño requiere una actividad de análisis y síntesis para pasar del lenguaje hablado al lenguaje escrito y recíprocamente para pasar del lenguaje escrito, cuando lo lee, a su comprensión. Por eso, dice Simon que se requiere un doble movimiento analítico-sintético en la lectura, y que no existe verdaderamente lectura sino es «en la vinculación condicionada con el lenguaje ha-

67. SIMON, J., «Une batterie d'épreuves psychologiques pour la prédiction de la réussite en lecture», *op. cit.*, p. 475.

blado». «Yo pienso que es una ilusión creer que el niño pasa directamente de la *visión* de la palabra al *concepto* que ella expresa, y aun dudo que sea así para el adulto que sepa leer»,[68] dice, porque él considera que el mismo adulto, aun cuando lee en silencio, «conserva esbozos del movimiento de la laringe».[69]

El niño necesita llegar a cierto nivel de desarrollo

Pero, precisamente para vencer esa dificultad que consiste en establecer la relación que existe *entre el lenguaje que el niño oye y habla con el lenguaje que está escrito*, necesita llegar a un nivel de desarrollo tal que le permita desplegar la actividad «de análisis y de abstracción que son, para nosotros, las condiciones esenciales del aprendizaje de la lectura».[70] Simon considera que la misma posibilidad de estructuración espacial requiere ya un desarrollo de las posibilidades de abstracción «que le permita a la vez una *organización de un espacio ideal abstracto* y la comprensión de la otra abstracción que realiza el lenguaje escrito operando el análisis del lenguaje hablado».[71] «El aprendiz de lector debe por fin llegar a la noción abstracta y general del sonido: cualquiera que sea la posición del signo gráfico debe darle el mismo valor: el sonido representado por R debe tener el mismo valor en *rat* que en *car*».[72]

El análisis de sus propias experiencias le permite descubrir, en efecto, que las pruebas que requieren una mayor abstracción y un mayor esfuerzo de la actividad analítico-sintética son las que tienen mejor correlación con el aprendizaje de la lectura y, como contraprueba, suelen ser las que provocan mayores fracasos en los disléxicos o en los que todavía no están maduros. Sería el caso de las pruebas de Head y de Kohs (el test de Bender estaría fundamentalmente afectado en los disléxicos por causas afectivas). Estas pruebas «que necesitan la comprensión de un espacio organizado y abstracto» ofrecen diferencias netas entre los niños de cinco-seis y seis-siete años, y en lo que respecta a los cubos de Kohs, «los niños que fracasan masivamente ante esta prueba, muy a menudo fracasan en el aprendizaje de la lectura».[73]

Actividad analítico-sintética indispensable

Jean Simon expone las condiciones que le facultan llegar a esta etapa del pensamiento que le permite al niño realizar la actividad analítico-sintética indispensable para la lectura. El desarrollo del *lenguaje interior*, que sería la condición previa para la lectura según la hipótesis de Lourenço Filho y las tesis de Sechenov

68. Ibídem.
69. Ibídem.
70. SIMON, J., «Contribution à la psychologie de la lecture», *op. cit.*, p. 437.
71. Ibídem, p. 437.
72. Ibídem.
73. Ibídem, p. 442.

sobre cierto *sentimiento muscular* que permite medir y analizar el tiempo y el espacio, le sugieren a Simon la importancia que tiene la conciencia que el niño adquiere de su propio lenguaje y de qué manera, después de haber adquirido las nociones sensoriales concretas del mundo, se vuelve sobre el lenguaje para analizar sus propios componentes.

Volveremos después a recordar algunas de estas hipótesis para valorar su importancia. Ahora queremos detenernos en algunas de las conclusiones que pueden desprenderse de las observaciones de Jean Simon, para el objeto fundamental de nuestro trabajo, que se propone, nada más ni nada menos, aportar algunos elementos para tomar posición en la querella de los métodos.

La psicología experimental y su posición en la querella de los métodos

Simon elude la tentación de trazar los lineamientos de una pedagogía de la lectura y cree que, en todo caso, esa pedagogía superaría, quizá, la pseudo oposición de los métodos.[74] Este investigador cree que *ninguno de los dos «grandes métodos» resuelve el primordial problema del condicionamiento entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito* que constituye el escollo fundamental del aprendizaje de la lectura. Y agrega: «Me parece que no se puede actualmente aceptar la existencia de una misteriosa función de globalización que permitiría pasar de la visión de las palabras a la realidad que ellas expresan. No podemos conformarnos con una psicología descriptiva donde los neologismos oculten nuestra ignorancia de los procesos reales».[75]

Pero, dejando de lado esas afirmaciones cuya prudencia no disimulan el verdadero juicio que su autor tiene sobre los métodos, queremos sintetizar algunos de los elementos que pueden ser útiles para quien quiera orientarse con objetividad en la selección de los métodos. Y para eso, tendremos en cuenta el conjunto de las investigaciones realizadas por este camino de la psicología experimental que arrancó del estudio de la patología de la lectura.

El fundamento de la «globalización» es rechazado de la interpretación de la lectura según *diversos planos de integración* en un caso y según el concepto del *condicionamiento del lenguaje hablado con el lenguaje escrito* en el otro. Experimentalmente se demuestra que, contrariando el concepto de la *Einsicht* que se implica en la «globalización», la lectura *necesita de una actividad analítico-sintética* para resolver su escollo fundamental; el *principio «estructurante»* de las *Gestalten* es ventajosamente *reemplazado* por el concepto de la *percepción espacial* cuya perturbación suele asociarse en los disléxicos a algunas causas bien explicadas de origen fisiológico. La importancia que en el método global se le atribuye a las *sensaciones visuales* es reemplazada por el concepto más complejo de la *percepción sensorio-motriz del espacio.* Pero, y esto es mucho más importante, la psicología experimental demuestra el valor *do-*

74. Ibídem, p. 438.

75. Ibídem, p. 437.

minante que tiene para la lectura la *percepción temporal del ritmo*, y que las sensaciones que alimentan esta percepción proceden del *oído* y se relacionan con la audición de la *palabra hablada*, que el método global rechazaba de manera categórica.

El concepto *ideovisual* es deliberadamente discutido por estos investigadores que demuestran cómo se eslabona un *complicado proceso desde la percepción de la palabra* escrita hasta su *comprensión*. Ese proceso no se explica todavía por los métodos experimentales, pero los mismos comprueban que *de ninguna manera es súbito* sino que requiere *condiciones entre las que se cuentan el método* que se emplea cuando se enseña a leer.

LA METODOLOGÍA DE LA LECTURA Y LAS DISLEXIAS

Y así llegamos al encuentro de otro problema que tiene importancia para discutir las causas de la dislexia y que, además, guarda una relación muy directa con el tema de los métodos en la enseñanza de la lectura, que en esta circunstancia nos interesa de manera primordial. Se trata de saber si en efecto, como se opina con cierta frecuencia, la aplicación de alguno de los métodos rivales favorece la aparición de la dislexia.

Estadísticas de las dislexias y su correlación con los métodos

Se puede comprobar que la literatura especializada de los últimos años viene afirmando, con argumentos experimentales y doctrinarios, que la aplicación del método global ha incrementado el número de disléxicos. Ya lo dijimos en la primera parte, cuando expusimos cómo se plantea la querella de los métodos.

Esas afirmaciones, si se contemplan desde el punto de vista estadístico, tienen, como es natural, un valor relativo. Puede ser cierto, efectivamente, que la aplicación del método global haya aumentado el número de disléxicos, como puede ser cierto también que las cifras crezcan a medida que se despierta la conciencia del problema y se desarrollan los medios para descubrir los disléxicos. Hemos visto que esta es una noción nueva y no sería raro que mientras los niños afectados *eran antes confundidos* con otras categorías de niños defectuosos (por ejemplo entre los débiles mentales) ahora pasan progresivamente a engrosar las cifras de los «disléxicos».

Sin embargo, es necesario que se tome en cuenta esta correlación evidente entre la aplicación del método global y las dislexias, aunque, para comprenderla, conviene buscar otro camino que el de las estadísticas.

Nosotros no sabemos que se haya realizado todavía un trabajo suficiente para investigar si los disléxicos que han aprendido por un método comenten errores diferentes que los disléxicos que han aprendido a leer por el otro. Chassagny ha observado, eso sí, que son más fácilmente recuperables los disléxicos que han aprendido con los métodos de marcha sintética: «Se debe señalar –dice– que los niños disléxicos que han sido iniciados en la lectura por medio del método del deletreo o el fónico serán más fácilmente reeducables porque están más familiarizados que

los que ensayaron a aprender a leer con el método global, con el análisis de las palabras».[76]

Por su parte, Roudinesco dice que «cuando se emplea el método global la evolución de los trastornos es un poco diferente al principio pero desemboca en los mismos resultados desastrosos».[77] Por otra parte, también Chassagny observó que en la escritura los niños disléxicos que aprendieron con el método global no escriben letra por letra sino que dibujan un conjunto confuso, que ha sido llamado la «geografía de la palabra».[78] Roudinesco ha observado que parece, ciertamente, que los disléxicos *inician* el aprendizaje *más fácilmente con el método global* porque les ayuda su inteligencia, su memoria y su imaginación para retener lo que oyen y simular que leen repitiendo de memoria o inventando palabras. *Pero más tarde, la confusión es total*. Además, el método global, al dar lugar a la adivinación y a todos los mecanismos que permiten disimular una lectura que no es tal tiene la desventaja de *enmascarar la dislexia*, cuyos procesos de confusión de letras simétricas, de inversión de sílabas, y otros, *aparecen* solamente *más tarde*, cuando el niño se ve obligado a hacer el análisis que el método global no le exigía o que en algunos casos, le prohibía. Parecería en cambio que los disléxicos que aprendieron con el método literal se caracterizan por la escritura trabajosa, lenta y a menudo errónea, de cada letra.

El método global y la aparición de la dislexia grave

Las consecuencias que acarrea este descubrimiento tardío se adivinan fácilmente si se tiene en cuenta la gravedad que reviste para toda la personalidad del niño que su dislexia se transforme en «verdadera» o «mayor».

Precisamente estas consecuencias le han hecho tomar a Borel-Maisonny una posición tan enconadamente adversa al método global. Como las maestras ignoran las condiciones que engendran las dislexias, estas se desarrollan y se transforman en disortografías para provocar después todas las inadaptaciones escolares y sociales que son las causas de serias dificultades familiares, y los padres concurren entonces al hospital y a los servicios de psiquiatría «donde están, esta vez, justamente en su lugar», dice irónicamente para llamar la atención de las autoridades y pedirles que se encare la pedagogía especial que estos niños necesitan.[79] Pero ella asocia inmediatamente la existencia de este problema verdaderamente social con la aplicación del método global. Puede ser, dice, que los maestros no se den cuenta «que ciertos métodos favorecen su multiplicación. En lectura, el método global, perfectamente admisible para niños observadores y sin lagunas perceptivas, es un desastre cuando es aplicado sin discernimiento a *todos* los niños».[80] La pe-

76. CHASSAGNY, C., «L'enfant dyslexique», *op. cit.,* p. 142.

77. SIMON, J., «Contribution à la psychologie de la lecture», *op. cit.*, pp. 438-439.

78. Ibídem, p. 447.

79. ROUDINESCO, Sra. de, TRÉLAT, J. y TRÉLAT, Sra. de, «Étude de quarante cas de dyslexie d'évolution», *op. cit.*, p. 7.

80. CHASSAGNY, C., «L'enfant dyslexique», *op. cit.*, p. 521.

dagoga citada dice que los consultorios hospitalarios a los cuales ella pertenece son «invadidos» por niños que fracasan en lectura porque la pedagogía normal no desempeña su papel en la escuela tal como debe y *da lugar a que concurran al hospital* ciertos niños que no tendrían por qué hacerlo. Esos niños no son enfermos sino que padecen de *pequeñas deficiencias que se agravan* y llegan a transformarse en deficiencias *patológicas* cuando se les enseña a leer mediante un método que se desentiende de los mecanismos que se ponen en juego o, más aún, que los contraría. «Que los niños normales se arreglen con cualquier método», pero es necesario que no se sacrifique al 33% que están menos dotados. Borel-Maisonny, dice Galifret-Granjon, considera que sería más provechoso un método que les enseñe fácilmente a leer a los niños normales y que *al mismo tiempo* no deje liberados a su propia suerte a «los niños que pueden tener ligeras deficiencias en uno de los campos esenciales del aprendizaje».[81]

Los pedagogos generalmente tienen en cuenta que los investigadores de la psicología experimental consideran que, en su origen, las dislexias son provocadas por «pequeñas deficiencias» perceptivas. Borel-Maisonny, que colabora estrechamente con ellos y contribuye con una experiencia pocas veces igualada, habla de «los trastornos perceptivos» que conducen a las dislexias y H. Simon se refiere a todas las condiciones de maduración que deben llenarse para el aprendizaje de la lectura, entre las cuales parecen estar especialmente perturbados, en el caso de los disléxicos, *los niveles de organización perceptiva*. Mientras la primera autora hace notar enfáticamente de qué manera el método global contribuye a agravar los «pequeños» trastornos naturales de los disléxicos, H. Simon reclama «que no se olvide la interacción de los fenómenos de maduración y de la educación»[82] e insiste en la necesidad de investigar de qué manera el *proceso de instrucción* que constituye el aprendizaje de la lectura debe «modificar profundamente la organización perceptiva de los niños».[83]

La integración de la maduración y la educación en la discusión sobre los métodos

Al plantear la interacción de la maduración y de la educación en el origen de las dislexias H. Simon coloca la discusión sobre el plano de uno de los problemas que se debaten con más interés en la pedagogía contemporánea.

Contradicción entre instrucción y maduración

Desde hace mucho tiempo se plantea la importancia relativa que tiene para la formación del individuo su propia maduración por una parte y, por otra, la instruc-

81. BOREL-MAISONNY, S., «Les troubles du langage dans les dyslexies et les dysorthographies», *op. cit.*, p. 442.

82. Ibídem, p. 443.

83. Citado por GALIFRET-GRANJON, N., «Étude critique des principes psychologiques sous-jacents à quelques méthodes d'apprentissage de la lecture», *op. cit.*, p. 419.

ción que se le imparte. Algunos pedagogos han ido *disminuyendo la importancia de la instrucción* en el proceso educativo. Todo dependería de las condiciones biológicas heredadas y, además, del ambiente familiar y social. Pero la instrucción propiamente dicha no desempeñaría prácticamente ningún papel. Otros, en cambio, han puesto el acento en la *importancia preponderante* que tiene la *instrucción*, que *modificaría* sustancialmente las mismas *condiciones intelectuales* del niño hasta tal punto que, según ellos creen, algunas de las cualidades que se consideran como innatas del individuo han sido en realidad *creadas* por el sistema de educación que se le suministró.

Si fuéramos a aplicar respectivamente estas dos posiciones opuestas entre sí a la interpretación de las dislexias, diríamos que la primera trataría de explicarlas como un *proceso constitucional* del niño, cualquiera que fuese su causa, ya sea congénita, hereditaria o traumática. Las dificultades del niño para leer dependerían exclusivamente de sus lesiones o de su inmadurez cortical pero nada tendría que ver el método con que se le enseña a leer. Contrariamente, la otra posición, conscientemente o no, explicaría las dislexias *como efecto del método* de enseñanza que se le aplicó.

El extremismo de las dos posiciones

La pedagogía general discute el extremismo de estas dos posiciones, y considera falaz toda separación entre educación e instrucción, entre formación e instrucción. La vida del individuo no se desarrolla fatalmente según la predeterminación de factores biológicos y ambientales que no se pueden modificar. Pero tampoco la instrucción posee posibilidades ilimitadas, tal como lo creen ciertos representantes del optimismo pedagógico. Recientemente algunos autores plantearon la solución de este problema en términos de interacción entre la maduración y la educación.[84] Entiéndase que al decir educación, integramos en este concepto todos sus factores y también el de la instrucción. Esta concepción hace valer toda la importancia del proceso natural y espontáneo del desarrollo del niño, que es el fundamento de todo el proceso de formación, ya que todas las influencias externas actúan por intermedio de las causas internas. Pero no por eso la educación pierde su papel director, aunque, para dirigir el proceso de formación del individuo, como todas las veces que el hombre se propone dirigir cualquier proceso, debe conocerse la ley de su propio desarrollo. Y precisamente, la experiencia demuestra que la educación se hace más eficaz cuando mejor tiene en cuenta el desarrollo interno de la totalidad psíquica del individuo.

El método debe respetar el camino natural de la inteligencia

Este concepto pedagógico, que nosotros hemos reducido aquí a su expresión más simple, es el que induce a la psicología educacional a estudiar cuáles son los pro-

84. Ibídem, p. 419.

cesos psíquicos que responden a la buena enseñanza de una materia e, inversamente, cuáles son los procesos perjudiciales para ese aprendizaje. La enseñanza de una materia no significa solamente la transmisión del *conocimiento* sino también *la formación de hábitos mentales* y la estimulación de todo el desarrollo mental y psíquico del niño, que generalmente no se puede evaluar de manera inmediata por el grado de asimilación del conocimiento en sí mismo. Esas modificaciones más profundas que tienen una resonancia más distante requieren que el método respete el camino natural de la inteligencia infantil, respetando al mismo tiempo todos los factores que derivan de la zona emocional y afectiva. Pero estos a su vez tienen también una relación directa con *el éxito o el fracaso*, con la solidez o la inseguridad que un método le permite adquirir a un niño en comparación con otro.

La relación entre el método y las dislexias encuentra una mejor explicación

Así, la relación entre las dislexias y el método de la lectura puede encontrar una mejor explicación. Efectivamente, existen *condiciones para la aparición de las dislexias*, *que dependen de la constitución del niño* y la psicología experimental se halla empeñada en descubrirlas. Pero esas condiciones pueden superarse o se pueden acentuar según el método que se emplee.

Hemos visto que el conjunto de las experiencias realizadas con niños disléxicos y las que a partir de las mismas se realizaron posteriormente con niños normales permiten ya formular una hipótesis bastante certera según la cual el aprendizaje de la lectura requiere algunas condiciones que serían: un nivel mental suficiente, una buena organización perceptiva del espacio (tomando como base las sensaciones visuales) y una buena organización perceptiva del tiempo (tomando como base las sensaciones auditivas). Contando con estos elementos el niño debe ser al mismo tiempo capaz de la actividad de análisis y síntesis que le permita aprender la relación que existe entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito.

Según la hipótesis de Jean Simon, *en los disléxicos se hallan alteradas las actividades de la percepción*, así como la dificultad para leer de *los débiles mentales* dependería más de *sus dificultades para utilizar la inteligencia abstracta o categorial.*[85] De acuerdo con este criterio sería posible deducir que para los disléxicos hace falta un método que modifique particularmente su organización perceptiva, para lo cual hay que tener en cuenta no solamente las condiciones de recepción periférica, sino también los componentes motóricos que se integran en la elaboración de la percepción. Esta sería una conclusión en primerísima instancia, que no contempla los factores todavía no dilucidados del problema.

85. SIMON, J., «Quelques données sur la psychologie de la lecture», *op. cit.*, p. 34.

Ninguno de los métodos tradicionales reúne condiciones para prevenir las dislexias

Si tenemos presente el fundamento psicológico y la práctica recomendada por cada uno de los métodos fundamentales, fácilmente comprendemos que ninguno reúne las condiciones necesarias para dirigir racionalmente la lectura. Menos aún, ninguno de ellos reúne las condiciones que podrían permitir una verdadera prevención de la dislexia anticipándose a los errores que la constitución interna de estos niños puede determinar.

PREOCUPACIÓN DE NUESTRO TIEMPO: ENCONTRAR EL MÉTODO O EL PLAN DE PROCEDIMIENTOS QUE FACILITE EL APRENDIZAJE DE NORMALES Y DEFICIENTES

Precisamente, como ya lo hemos visto, una de las preocupaciones contemporáneas consiste en elaborar el método –o en otros casos, como el de Jean Simon, en elaborar el plan de procedimientos capaz de superar la preocupación del método–, que facilite el aprendizaje *simultáneo de la lectura de todos los niños*, de los *normales* y también de estos otros, los *disléxicos*, cuya deficiencia puede ser profilácticamente tratada solamente mediante un método adecuado.

El pedagogo E. Delaunay, autor de un método experimental para la enseñanza de la lectura, plantea la necesidad de encontrar un método para la enseñanza de la lectura que sea realmente apto para los fines de la *educación nacional* y *democrática*. Se trataría de un método que no requiera el clima de privilegio de las «escuelas nuevas» sino que se pueda aplicar en las clases de 40 alumnos que concurren a la escuela común, cuyos coeficientes intelectuales oscilan entre 80 y 120 y que no son siempre estimulados por su familia ni ayudados por ella, cuando tienen dificultades en el aula.[86]

En la última parte de este trabajo trataremos de exponer las proposiciones que surgen para la elaboración de un método así concebido. Y veremos que a partir de hipótesis psicológicas no siempre coincidentes y de experiencias realizadas en lugares muy diversos, se comienzan a definir soluciones más o menos homogéneas.

86. Ibídem, p. 34. Cfr. LEÓNTIEV, A.N., «Problèmes théoriques du développement psychique de l'enfant», en *La Raison*, nº 19, 1957, p. 85; SIMON, J., «Contribution à la psychologie de la lecture», *op. cit.*, p. 101; DELAUNAY, E., citado por GALIFRET-GRANJON, N., «Étude critique des principes psychologiques sous-jacents à quelques méthodes d'apprentissage de la lecture», *op. cit.*, p. 425.

Cuarta parte

Renovaciones actuales

Tendencias actuales de la metodología de la lectura

Poco valdrían las críticas que se dirigen contra los métodos tradicionales y especialmente contra el método global, si al mismo tiempo no se brindara nada para reemplazarlos.

No podemos llegar a otro método dotado de todas las perfecciones que les faltan a los anteriores. Pero sí nos es posible exponer algunos criterios nuevos que tratan de encaminar las soluciones prácticas buscando una mayor congruencia con los descubrimientos que se van haciendo acerca del mecanismo mental que se pone en juego para el aprendizaje de la lectura.

DIRECCIONES PEDAGÓGICAS QUE PROPONEN UN MISMO CAMINO

Comenzaremos por exponer dos de las direcciones que proponen seguir caminos nuevos, diferentes y a veces opuestos a los que prescriben los métodos que se hallan comprendidos en la clasificación tradicional. Nos referimos a las técnicas que practican, respectivamente, S. Borel-Maisonny y E. Delaunay, expuestas ambas en el excelente trabajo crítico de Nadine Galifret-Granjon[1] que ya citamos varias veces.

La práctica de Suzanne Borel-Maisonny

Borel-Maisonny, cuya personalidad se conoce tal vez solamente entre los fonoaudiólogos de nuestro país, es una sagaz pedagoga cuya voluminosa experiencia con niños sordos, afásicos, deficientes mentales y disléxicos le ha permitido reunir observaciones de inmenso valor, práctico y teórico a la vez. Sus discípulos lamentan que esta autora no haya sintetizado en una obra sistemática la gran sabiduría que tiene acumulada. Pero, no obstante, se conocen muchas normas que ha

1. GALIFRET-GRANJON, N., «Étude critique des principes psychologiques sous-jacents à quelques méthodes d'apprentissage de la lecture», *op. cit.*

elaborado y que son legítimamente válidas para ser introducidas en la escuela común.

El lenguaje hablado y el lenguaje que se lee

Conviene tener en cuenta que los procedimientos de Borel-Maisonny se arraigan en el concepto según el cual la lectura es una función estrechamente vinculada con el lenguaje hablado. Por eso se ha interesado en establecer la diferencia que existe entre el lenguaje oído y hablado, con el lenguaje que se lee. Cuando se oye hablar, dice, una frase cualquiera «es una emisión sonora ininterrumpida»[2] que tiene su melodía, su cadencia y su ritmo. Cuando se lee esa misma frase, ella es «una línea de palabras distintas, compuesta a su vez de letras y signos diversos».[3] Borel-Maisonny ha observado en su experiencia la dificultad que existe para establecer la correlación entre estos dos sistemas, uno que se oye hablar y que se habla y que en los casos normales solo se ve parcialmente en las modulaciones de los labios del interlocutor que emite la palabra, y otro que se *ve* expresado en los signos convencionales de la escritura.

La comprensión y lo significante

Pero, además, el lenguaje en su forma hablada y escrita y la comprensión de ambas formas no es una función mecánica. En el primero de los casos, no se halla interesado solamente el aparato de la fonación para emitirlo y el de la audición para escucharlo, ya que nada se entiende si no se alcanza el plano de lo «significante». Los elementos de la palabra hablada se distinguen solamente si se entiende el idioma empleado en la frase y en cuanto a la palabra escrita, si ella pertenece a un idioma desconocido no podremos advertir más que fragmentos dispersos que no sabremos reproducir, menos aún si posee un alfabeto distinto del nuestro.

Por eso mismo, porque la lectura necesita como base la *comprensión* del lenguaje que se habla, Borel-Maisonny cree que en el aprendizaje de la lectura, y aun antes del mismo, debe ocupar un lugar muy importante el aprendizaje gramatical del idioma.

Etapas en el aprendizaje de la lectura

A la luz de estos conceptos ella pone en práctica un método que sigue las etapas siguientes:

1) Estado preparatorio cuyo objetivo fundamental consiste en enseñarle al niño a *hablar* correctamente.

2. BOREL-MAISONNY, S., «Les troubles du langage dans les dyslexies et les dysorthographies», *op. cit.*, p. 401.

3. Ibídem.

2) Aprendizaje de la *lectura como mecanismo puro* en correspondencia con el lenguaje sonoro.

3) La enseñanza de la gramática se realiza conjuntamente y con mucha mayor importancia en la segunda etapa, donde interviene de manera inseparable.

Primero, como mecanismo puro

La primera etapa corresponde a un principio fundamental que ya había elaborado Maria Montessori: antes de enseñarle a leer hay que cerciorarse de que el niño *habla correctamente*. Por eso mismo, hay que actuar sobre el niño para que adquiera el nivel necesario de desarrollo lingüístico que comprende la precisión suficiente en: 1) la articulación, 2) la percepción auditiva, y 3) la comprensión y realización del lenguaje que se expresa en la justeza de su expresión gramatical.

En la primera etapa se introducen también *ejercicios psicomotores* que exceden la percepción pura de la visión y de la audición. Son ejercicios rítmicos complejos que, mediante el gesto, organizan la palabra en el tiempo y en el espacio teniendo en cuenta el *ritmo* de la evolución de los elementos sonoros de la palabra hablada y la *orientación* y evolución *espacial* de los elementos gráficos de la frase escrita.[4]

Estos ejercicios suelen servir también de tests porque la respuesta del niño varía *según la edad*, ya que la relación simbólica que permite reconocer la expresión gráfica de un sonido sigue un desarrollo cuya maduración se produce justamente a los seis años, es decir, en la edad del reconocimiento del símbolo de la letra.[5]

Borel-Maisonny no cree que estos ejercicios sean indispensables para todos los niños, pero considera que son de todas maneras muy útiles en el jardín de infantes para favorecer a los que tienen dificultades en cualquiera de los planos de la organización del aprendizaje de la lectura. Como ya lo hemos visto, según las comprobaciones de la psicología que estudia experimentalmente la lectura, los niños que presentan estas dificultades son bastante numerosos como para que se justifique la *generalización de estas ejercitaciones* en el *jardín de infantes*.

Además, conviene que al comenzar la segunda etapa los niños conozcan todos los sonidos que intervienen en el lenguaje hablado y posean la conciencia de la sucesión específica que ellos siguen en la palabra. Como la escritura expresa con la ayuda de 26 letras (en el idioma francés) todos los sonidos del lenguaje hablado, Borel-Maisonny aconseja ayudar a la memoria de la sonorización de cada signo con el agregado de un gesto simbólico en *L'Hôpital des enfants assistés*, de París, y tuvimos ocasión de ver cómo el puño cerrado con el pulgar extendido

4. Existen numerosas variantes de estos ejercicios, que consisten en relacionar algunos datos fonéticos, timbres o frecuencias, con un símbolo gráfico. Por ejemplo, se relaciona un ruido fuerte y prolongado, y otro breve, entrecortado, con dibujos que respectivamente les corresponden. Se hacen ruidos con una caja cuya tapa es una madera estriada, con un diapasón, o golpeando sobre una caja de resonancia, y el niño debe identificar en cada caso el dibujo que le corresponde.

5. SAINT MARC, C., «Les travaux de Mme. Borel-Maisonny», en *Les cahiers de l'enfance inadaptée*, nº 1 y 2, 1958, París, p. 32.

hacia arriba acompañaba a la emisión de una letra, la palma extendida a otra, etcétera.

Correspondencia sonoridad-grafismo

Borel-Maisonny sostiene que para el caso del niño oyente, cuyo aprendizaje debe seguir otro camino que cuando es sordo, el comienzo del aprendizaje debe realizarse como mecanismo puro y que en esta etapa no tiene importancia que el niño no comprenda. Lo esencial es que comprenda la correspondencia *sonoridad-grafismo* apoyándose sobre un sistema conocido –que para el oyente es el de la palabra hablada–, para hacer conocer el otro o, mejor todavía, apoyándose alternativamente en los dos para que uno aclare recíprocamente al otro en cada etapa del aprendizaje. «El sentido brotará del texto en el momento de obtenerse una lectura bastante rápida de los distintos elementos sonoros de la palabra.»[6]

Borel-Maisonny resiste todos los reparos que se le pueden hacer a este método en nombre del *interés*, sosteniendo como ya lo había hecho Maria Montessori que el niño *encuentra un placer* evidente *en ese mecanismo*, repugnante solamente para nuestra mentalidad de adultos. Su entusiasmo por el valor del lenguaje hablado y por la sonoridad de la palabra como punto de partida para la lectura se parece al que entre nosotros expresó tan poéticamente nuestra compatriota Martha Salotti.

Gramática y comprensión

Dijimos antes que Borel-Maisonny considera como inseparable de la enseñanza de la lectura la *enseñanza gramatical*, y esto tiene su explicación en la observación que demuestra que la escritura cobra muchas veces su sentido solamente cuando se conoce la gramática. Por eso aconseja intensificar la enseñanza de ciertas nociones, sustantivos, verbos, adjetivos calificativos, pronombres personales en el momento preciso en que la lectura tiende a hacerse corriente. Esa enseñanza debe ser oral, viva y tan concreta como sea posible y pasa a ocupar el lugar principal en la última etapa del aprendizaje, ya que en este *momento* es tan importante corregir todas las insuficiencias de la *comprensión* como al principio lo era la corrección de los defectos de la *articulación*. Aclaremos que cuando esta autora habla de la *comprensión* se refiere a algo que difiere fundamentalmente del *Einsicht* sincrético de la globalización o de la *adivinación*. Aquí se trata de evitar desde el comienzo todos los errores del juicio y del razonamiento en el campo de la comprensión del lenguaje mediante la ejercitación gramatical.

Por otra parte, Borel-Maisonny considera que el aprendizaje gramatical es el mejor medio de prevenir los errores de ortografía con argumentos de extraordinario interés que se refieren a la forma en que el lenguaje expresa la idea, diciendo

6. BOREL-MAISONNY, S., «Les troubles du langage dans les dyslexies et les dysorthographies», *op. cit.*, p. 401.

que las categorías gramaticales subyacentes son como «las columnas del templo del lenguaje». Al conocerlas, el edificio de la buena ortografía se mantiene sin peligro.[7]

De ningún modo ofrecemos este esbozo como una receta para enseñar a leer. Como ya lo dijimos, tuvimos la suerte de ver trabajar a esta autora, y con toda la modestia que nos impone su experiencia y la inteligencia de esta maestra, nos atrevemos a objetar esa segunda etapa del aprendizaje de la lectura cuyo exceso de mecanismo no sabemos si se puede atenuar mediante el agregado de un símbolo motor para cada letra. Pero creemos que hay que prestarle atención a este gran esfuerzo que vincula la enseñanza de la lectura con la educación total del idioma (articulación y gramática) y porque toma como punto de partida el mundo natural del lenguaje hablado, conocido por el niño, para enseñarle a interpretar los símbolos convencionales de la escritura.

Delaunay y la correspondencia entre el idioma hablado y escrito

En cuanto a los aportes de Delaunay, casi desconocido entre nosotros, tienen la gran importancia que deriva de su amplia base experimental y de la inteligencia de sus análisis sobre la historia de los métodos.

El valor gramatical de lo que el niño lee

Delaunay[8] coincide con Borel-Maisonny en la necesidad de que el niño interprete el valor gramatical de lo que lee, condición que se admite fácilmente si se advierte los equívocos que pueden presentarse en la lectura, en especial del idioma francés, cuando se debe reconocer la diferencia que existe entre palabras como *il patiente*, *la patiente* o entre *couvent* y *elles couvent* o entre *il tient*, *quotient* y *ils copient* o *ils sortent*, etcétera.

El análisis de la palabra hablada y escrita. Sus diferencias

Pero nos parece que sus observaciones son aún más interesantes cuando llama la atención sobre algunas dificultades que se presentan para *analizar la palabra hablada* por una parte y para analizar *la palabra escrita* por la otra. Delaunay demuestra que el lenguaje escrito no se descompone del mismo modo que el lenguaje oral. Cita, por ejemplo, la expresión *une plume* que se descompone solamente en dos unidades fónicas mientras que gráficamente se descompone en cuatro sílabas. Del mismo modo, la palabra *pepinière* tiene tres unidades fónicas y

7. Ibídem, p. 422.

8. DELAUNAY, E., «L'apprentissage de la lecture», en suplemento *L'École publique* a *L'Éducation nationale*, nº 4, 1948, pp. 17-43. Este trabajo se halla frecuentemente citado por GALIFRET-GRANJON, N., «Étude critique des principes psychologiques sous-jacents à quelques méthodes d'apprentissage de la lecture», *op. cit.*

cinco sílabas. El lenguaje hablado se descompone en grupos de emisión (o de soplo), en grupos rítmicos, en sílabas, sonidos y ruidos, mientras que el lenguaje escrito se descompone en frases, palabras y letras, y la sílaba no se encuentra espontáneamente. En la escritura corriente la sílaba no es una unidad visual así como tampoco la palabra es una unidad fónica en el lenguaje ininterrumpidamente hablado.

No existe correspondencia natural entre ambas series

La conclusión más importante de este análisis consiste en advertir que no hay una correspondencia natural en la descomposición de ambas series del lenguaje, el hablado y el escrito, y esto ofrece para la lectura una gran dificultad, cuya importancia varía para cada idioma. En el francés, que es la lengua analizada por Delaunay, el problema es más grave si se advierte que donde está escrito, por ejemplo *eau* no se puede descomponer en los tres sonidos expresados por cada letra sino que hay que expresar un cuarto y único sonido que es el fonema «o». Por eso es muy difícil que el niño encuentre espontáneamente la correspondencia entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado.

El maestro debe guiar el análisis

El análisis debe ser guiado por el maestro hasta que el niño aprenda a aislar por sí mismo los elementos de las palabras para leer después solo, sin socorro alguno. Delaunay encuentra que el método global, que «no le enseña al niño a aprender» no resuelve esta dificultad fundamental y que el método alfabético o el de la letra, con el único recurso de un mecanicismo que no pone en movimiento el pensamiento, tampoco puede enseñarle al niño verdaderamente a leer.

Lamentablemente, parece que tampoco este autor ha dado otra solución que no sea la de la *adivinación* bergsoniana. Pero de todos modos, ha llamado la atención sobre lo que parece ser el momento fundamental en el aprendizaje de la lectura: el de la correspondencia entre los signos convencionales dispuestos en un espacio bidimensional unas veces de derecha a izquierda y a la inversa, con el lenguaje hablado, complejo sistema que expresa simbólicamente la realidad de las cosas y que es el sustrato de las formas superiores del pensamiento.

LA PREOCUPACIÓN FUNDAMENTAL DE NUESTRO TIEMPO: CÓMO SE RELACIONA EL LENGUAJE ORAL CON EL LENGUAJE ESCRITO

Podrían mencionarse otros ensayos, pero hemos preferido hablar solamente sobre los que ofrecen los elementos suficientes para demostrar lo que podría reconocerse como una de las preocupaciones fundamentales de nuestro tiempo en cuanto a la enseñanza de la lectura: cómo se establece la relación comprensiva entre el lenguaje oral, que el niño conoce y utiliza, y el lenguaje escrito que el niño debe aprender a leer.

Maria Montessori, los estudios de la psicología experimental y los renovadores de la metodología coinciden en esta preocupación

Maria Montessori fue una gloriosa precursora en el descubrimiento de este problema cuando habló de la necesidad de comunicar los dos «sistemas» del lenguaje. Ahora, los estudios experimentales de la lectura, como lo hemos visto, culminan en la advertencia de Jean Simon con respecto a ese escollo fundamental y las dos direcciones que tratan de renovar la metodología especial de la lectura, como también acabamos de verlo, coinciden en la búsqueda de los medios para vencer ese escollo.

Un poco más adelante veremos qué lugar ocupa este problema en la cadena que eslabona el complejo proceso del aprendizaje de la lectura. Por ahora describiremos todavía una dirección de la investigación que si bien no se resuelve en la configuración de una nueva técnica para aprender a leer, tiene sin embargo mucha importancia para establecer la correlación entre el lenguaje oral con el sistema escrito del lenguaje. Se trata de las investigaciones que se han realizado para contemplar de qué manera el tipo de idioma determina modificaciones en la manera de enseñar a leer.

Investigaciones sobre el tipo de idioma y su influencia para el método

Al decir *tipo de idioma* nos referimos, en este caso, a su *grafemática*, es decir, a los signos convencionales que lo traducen por escrito. Comprendemos las diferencias que se refieren a los signos o caracteres empleados, así como también las convenciones que existen para la dirección de la escritura y a los otros problemas que para el reconocimiento crea la orientación espacial de algunas letras. También, como es sabido, la morfología de los idiomas introduce diferencias fundamentales entre los mismos.

Clasificación de los idiomas por sus caracteres

Teniendo en cuenta el desarrollo histórico de los caracteres de la escritura, William S. Gray ha clasificado tres grupos: 1) Caracteres que representan conceptos o palabras y que se denominan «ideogramas» o «logogrifos». Cada signo representa un *morfema*, es decir, una unidad semántica del idioma que tiene la significación de una palabra o de un concepto. Es la escritura que también suele llamarse *china* porque presumiblemente se originó en ese país y todavía se utiliza en el mismo. 2) Caracteres que expresan gráficamente sílabas, más o menos complejas, que contienen un solo fonema o varios. Es el caso del japonés, de algunas escrituras de África o de los indios *cherokees* de América del Norte. 3) Caracteres expresados por letras o grafemas, donde cada una representa un sonido o fonema.[9]

9. GRAY, W.S., «Influencia del tipo de idioma en la instrucción elemental», en *La enseñanza de la lectura y la escritura*, *op. cit.*, cap. II, p. 55.

Esta clasificación interesa vivamente por los problemas pedagógicos que plantea cada tipo de escritura. Además, la tercera clasificación, que comprende los idiomas alfabéticos, ofrece numerosas diversificaciones que tienen mucha importancia para el aprendizaje de la lectura. Hay que decir, en primer lugar, que históricamente la escritura evolucionó desde las expresiones gráficas más concretas hasta las notaciones más abstractas.

La escritura ideográfica

La escritura ideográfica se encuentra, por primera vez, en las inscripciones de la Segunda Dinastía China, mil trescientos años antes de nuestra era, y es igual a la que se halló en el Egipto faraónico y en la Mesopotamia. Más adelante fue aceptada, además, por Japón, Corea y Vietnam. Las palabras se escribían por una descripción estilizada del objeto que designaban.[10] Así, por ejemplo, el agua era representada por tres líneas sinuosas, una continua y dos interrumpidas, el árbol por un tronco con dos ramas y raíces, la montaña por tres puntas.

Además de *ideográfica*, la escritura era *fonográfica* ya que ciertas palabras eran representadas por el dibujo de una palabra de igual pronunciación. Con estas dos formas de escritura se elaboraron varios cientos de logogrifos y, además, se compusieron dibujos mediante la asociación de ideogramas con fonogramas. De este modo, en el curso de tres milenios se han formado unos 40.000 logogrifos complejos.

Necesidad de transformar la escritura ideográfica en alfabética

Al reemplazarse la inscripción en piedra dura por el dibujo de los caracteres, primero mediante el pincel y mediante la pluma después, se produjeron modificaciones que complicaron cada vez más la escritura. Así, planteó la necesidad de un plan de simplificación de los caracteres, que se puso en práctica en 1956 con una lista de 230 caracteres simplificados. Pero esta fue solamente una reforma provisoria que no resuelve el problema pedagógico del aprendizaje de la lectura. En China, un adulto ilustrado tarda 400 horas para leer los dos mil caracteres más corrientes mientras que en otros países, que poseen escritura alfabética, tardan 100 horas en aprender a leer el idioma. Los niños tardan seis años para aprender a leer los caracteres que más se utilizan.

Otros problemas que se relacionan con las dificultades de la traducción de las lenguas extranjeras y especialmente de los nombres propios y de los términos científicos[11] obligan a reducir la escritura jeroglífica a una escritura alfabética.

10. HAUDRICOURT, André-Georges, «La réforme de l'écriture chinoise et les problèmes de la langue nationale», en *La Pensée*, nº 69, París, 1956.

11. En la mayoría de los casos se obtienen neologismos absurdos. Así, al crear el logogrifo que traduce el término bacteria, su lectura resulta «hongo minúsculo», «cloro» resulta «espíritu de la sal», etcétera.

Necesidad pedagógica de la transformación

Pero el problema que más exige la transformación es precisamente el de la enseñanza de la lectura. La cuestión no es sencilla y se complica por la diversidad de formas que adquiere el lenguaje chino en las diversas regiones de tan dilatado país, y por eso la transformación de la escritura requiere la previa unificación de la lengua nacional. El primer paso ya ha sido dado mediante la creación de un sistema fonético que se coloca debajo de los caracteres para indicar la pronunciación de un idioma común, de acuerdo con el que se habla en Pekín. El otro paso es el de la adopción de un nuevo alfabeto compuesto de 30 letras (25 latinas, 1 rusa y 4 fonéticas) para reemplazar categóricamente la escritura ideográfica. Las objeciones que se oponen a esta transformación son muy diversas: unas, dicen que se cortará con el pasado de la cultura china, otras que insisten en las dificultades que el nuevo alfabeto crea para la intercomunicación de los diversos dialectos. Sin embargo, ella se hace indispensable por los argumentos que William S. Gray[12] sintetiza así: «El idioma chino proporciona un ejemplo notable de la influencia que la forma y la escritura de un idioma escrito ejercen sobre las dificultades que presenta la enseñanza de la lectura y la escritura y los métodos pedagógicos necesarios a tal efecto. Estos problemas son tan complejos que habrá que modificar radicalmente el idioma escrito para eliminar el analfabetismo en China».

No tratemos ahora como jeroglíficos las palabras de nuestro idioma

Nos parece que esta experiencia viviente ofrece por sí misma los desmentidos que se adaptan a cada uno de los argumentos que se dan a favor del método global. La escritura ideográfica impone por sí misma la lectura global ya que se debe leer la totalidad del jeroglífico más o menos complejo que representa la «idea».

La escritura era tan concreta como son abstractos los signos convencionales que en cualquier escritura alfabética representan los sonidos de la lengua hablada. Y, además de concretos, los símbolos ideográficos pueden considerarse «interesantes» por lo que representan. Sin embargo, ¡es mucho más largo y difícil aprender a leerlos!

Los países que poseen la escritura jeroglífica que, de manera natural, eso sí, requiere la lectura «global» o «ideovisual», necesitan transformar su escritura para facilitar el aprendizaje de la lectura y deben hacerlo de modo perentorio cuando quieren extender seriamente la alfabetización. Es lo que históricamente ocurrió con todas las lenguas. ¿Por qué habremos de invertir el proceso y tratar ahora como jeroglíficos las palabras de los idiomas cuya escritura es ya alfabética? ¡A veces se toma por nuevo lo que es tan viejo como la historia del mundo! Su retorno solo habrá de retrotraer las dificultades que la humanidad venció con un esfuerzo que a veces ha tomado un tiempo que se cuenta por milenios.

12. GRAY, W.S., *La enseñanza de la lectura y la escritura*, *op. cit.*, p. 59.

La escritura silábica

Los idiomas de escritura silábica demuestran el esfuerzo que se fue haciendo para encontrar una correspondencia más directa entre la lengua hablada y la lengua escrita. En el idioma *cheukee* existen unos cien caracteres de sonidos silábicos. En el idioma japonés los caracteres silábicos corresponden mejor a la morfología del mismo idioma (que es multisilábico, contrariamente al chino, fundamentalmente monosilábico). Posee 47 caracteres para las sílabas (algunas de las cuales, los hira-gana, poseen muchas variantes) y además se siguen empleando jeroglíficos (cada vez más reducidos) para otras expresiones que proceden del chino. Aunque simplifiquemos los símbolos, estos idiomas siguen teniendo serios problemas pedagógicos para la enseñanza de la lectura y por eso está planteada siempre la necesidad de adoptar la escritura alfabética.

La escritura alfabética

Los idiomas que emplean caracteres que representan sonidos o fonemas son actualmente los más difundidos, indudablemente, porque ofrecen mayores ventajas para el aprendizaje de la lectura. Por eso mismo, cuando se trata de crear la lengua escrita en los países o poblaciones que no las poseen, se emplean símbolos alfabéticos que expresan letras.

Diferencia que presentan los idiomas alfabéticos y su importancia para el método

Pero también los idiomas alfabéticos difieren entre sí y estas diferencias ofrecen muchas sugestiones para el problema del método en la enseñanza de la lectura.

Los idiomas varían por las formas de sus letras (Gray reproduce unas quince formas diferentes);[13] por el número de letras que depende de la complejidad de los sonidos de cada lengua: en la Polinesia algunas tienen nada más que doce sonidos mientras que en Thailandia llegan a 46. Parece que los caracteres latinos son los que ofrecen mayor facilidad para el aprendizaje de la lectura y esta parece ser naturalmente más fácil cuando los alfabetos son más reducidos. Pero además existen otros problemas lingüísticos que tienen importancia para el método y ellos podrían enumerarse así:

1) Las variaciones de la *correspondencia entre la letra y el sonido*. Así, por ejemplo, en el idioma francés, un mismo sonido se representa por diferentes letras o grupos de letras. En el idioma inglés, un mismo signo suele expresar diferentes sonidos sin responder generalmente a ninguna regla. Piénsese, por ejemplo, en el valor que adquiere la «a» en la palabra «gate» y en la palabra «hat».

Es cierto que en el idioma castellano se presentan también diversas dificulta-

13. Ibídem, pp. 40-41.

des en cuanto a la correspondencia: grafemas como la «c» o la «g» pueden expresar sonidos diferentes; otras veces el mismo sonido es expresado por símbolos gráficos distintos, como es el caso de la «c» y la «q» o bien –sobre todo en la pronunciación rioplatense– la «z», la «c» y la «s»; existen algunas letras mudas que no corresponden a sonido alguno como la «h» y a veces la «u». Sin embargo, al estudiar comparadamente la congruencia que existe entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, se ha observado que el idioma castellano es uno de los que ofrece el más alto grado de correspondencia.

Es evidente que esta diversidad en la correspondencia plantea problemas diferentes: en algunos idiomas parece que conviene, en efecto, identificar cada palabra ya que poco vale la composición de sus elementos gráficos. Sería el caso del inglés, para el que quizás apareció el método de «la palabra» por efecto de esa necesidad. No ocurre lo mismo con el castellano en el cual, evidentemente, el conocimiento de cada símbolo gráfico facilita la lectura de la palabra sin que haya casi lugar para ningún equívoco.

2) Algunos idiomas son más *silábicos* que otros. Es también el caso del idioma castellano, donde la sílaba es un todo que tiene el mismo valor en cualquier palabra. Por eso, según algunos, el método silábico puede ser eficaz.

3) Las vocales aparecen expresadas por *signos especiales* (a, e, i, o, u) como en los idiomas latinos, o se indican por algunos rasgos en cada sílaba, o agregados a la consonante. Esto determina la necesidad de emplear procedimientos distintos, que suelen referirse al *orden de la enseñanza*. En los idiomas latinos, por ejemplo, es común que se comience por la enseñanza de estos signos para asociarlos fácilmente a las consonantes después.

4) Existen diferencias notables en la *morfología del idioma*. El orden de los elementos principales de la oración, así como las inflexiones o declinaciones que determinan grandes diferencias en el lenguaje hablado, suelen crear dificultades mayores cuando se trata de establecer la correspondencia con el lenguaje escrito, ya que a veces el orden de sucesión no es el mismo. Estos problemas se reflejan en el método de la enseñanza de la lectura. También el tono tiene importancia, ya que en algunos idiomas está señalado por el acento y en otros no.

A estos problemas que enuncia Gray habría que agregar todavía los que se refieren a la *orientación en el espacio*, ya que algunos idiomas se leen de arriba hacia abajo, otros de izquierda a derecha y otros de derecha a izquierda. Es sabido que el idioma chino y el japonés, que se hallan en el primer caso, tienden a adoptar la escritura de izquierda a derecha. Este problema tiene gran importancia en relación con el índice de lateralidad normal del que lee. Parece que históricamente la dirección izquierda a derecha o derecha-izquierda estuvo determinada por el predominio de diestros o de zurdos en las civilizaciones respectivas ya que es probable que entre los semitas o los fenicios hubieran dominado los zurdos.

Como se ve, aunque los idiomas alfabéticos se escriben por medio de signos que expresan sonidos, ofrecen grandes variaciones en la forma y en la escritura que crean problemas específicos para la metodología de la lectura.

Reconstrucción del proceso del aprendizaje de la lectura

Creemos que ya ha llegado el momento de unificar todos los elementos que se ofrecen actualmente para explicar el proceso del aprendizaje de la lectura, ensayando una interpretación que, al sintetizarlos, ayude a elegir el camino que mejor responda a su verdadera ley natural. Para eso, nos apoyaremos en las concepciones más modernas de la teoría del aprendizaje en general y en las observaciones que han acumulado los investigadores que analizan de manera científica el hecho de la lectura en particular.

La adquisición anterior del lenguaje hablado

Trataremos de reconstruir todo el proceso de la adquisición de este automatismo y, para eso, aceptando la actitud más generalizada actualmente, que lo vincula a la adquisición anterior del lenguaje hablado, conviene recordar de qué manera este se constituye y cómo evoluciona hasta los seis años.

Como se comprende, solamente diseñaremos un esbozo de tan complejo problema, uno de los que se considera más importantes en la psicología contemporánea y que por eso merece la atención de numerosos investigadores. Ese esbozo comprenderá algunas hipótesis y algunas observaciones que pertenecen unas y otras a autores igualmente autorizados.

1. El origen del lenguaje hablado

M. Baumstein-Heissler y J. Levine dicen que «una de las bases del lenguaje oral es la vinculación de las excitaciones kinestésico-verbales y de las excitaciones auditivas».[14] Esta interesante afirmación nos obliga a remontarnos a la aparición del lenguaje hablado en el niño.

Persiguiendo un objetivo didáctico –que ojalá no ofenda a los más ilustrados por la forma elemental que emplearemos–, vamos a reconstruir ese proceso según las hipótesis de la reflexología que inspira a los autores mencionados, con lo que nos pondremos en el camino de la interpretación que esa dirección ensaya para el aprendizaje de la lectura.

La masa de impresiones y los analizadores corticales

Conviene recordar que, cuando discutimos el concepto de la *Einsicht* derivado de la Gestalt dijimos ya que Pávlov no dejaba de admitir que, en las condiciones naturales, el ser vivo se halla sometido a una masa de impresiones, y que este sabio aisló en su laboratorio una sola entre todas para estudiar experimentalmente las

14. BAUMSTEIN-HEISSLER, Nina y LEVINE, J. Solher, «Problèmes d'apprentissage scolaire», en *La Raison*, nº 13, 1956, París, p. 65.

leyes que rigen las asociaciones de lo que solamente constituye el elemento de base, es decir, el reflejo condicionado. En la realidad, y «notablemente en el niño», como lo señala Henri Wallon, «el excitante es una situación de conjunto más que una impresión específicamente aislable [...] Pero la experiencia viene para hacer una selección gracias al poder de análisis y síntesis que pertenece a la corteza de los grandes hemisferios».[15]

Por su parte, Lourenço Filho supo observar lo siguiente: la experiencia nos enseña que en virtud de esa maduración creciente y condicionalmente básica, el animal o el niño pasan del estado de reacción global no discriminada a los estadios de conductas crecientemente discriminadas. Y para demostrarlo se apoya en la teoría de los «analizadores» de Pávlov.[16]

Como es sabido, en el sistema nervioso central se han diferenciado ciertas formaciones anatómicas que sirven de base para esa selección. Son los *analizadores* que comprenden receptores periféricos, nervios transmisores, células de los niveles de la médula, el bulbo, la protuberancia, el hipotálamo, etc., hasta las células de la corteza cerebral que reciben los estímulos específicos. Las células corticales son el asiento fundamental de los reflejos condicionados que, como se sabe, se producen sobre la base de un reflejo incondicionado y realizan *la regulación superior* o *sintetización superior* de todas las funciones del organismo. Esos reflejos condicionados pueden ser *positivos* cuando se producen por efecto de la *excitación* de una actividad. Pero también existen los reflejos condicionados *negativos* que producen la *inhibición* de esa misma actividad o de cualquier otra. Los dos tipos de reflejos tienen la misma importancia: los *excitadores* ponen en *marcha* una actividad y los otros, *inhibidores* –que no deben considerarse como si fueran el efecto de un estado de fatiga–, *frenan* esa actividad. Mediante experiencias muy notables se demuestra que del mismo modo que una excitación produce un reflejo condicionado que es temporario, la inhibición suspende el funcionamiento de ese reflejo. Por el fenómeno de *inducción*, la excitación más o menos intensa de un foco produce la inhibición en los centros vecinos y alejados, y, del mismo modo, la inhibición en un foco aumenta la posibilidad de excitarse de los demás. De este modo, el trabajo *antagónico* de los reflejos *positivos* y *negativos* crea la compleja actividad de *análisis* y *síntesis* del sistema nervioso central y da lugar a la diferenciación de los diversos *tipos de analizadores* (*auditivos*, *visuales*, *kinestésicos*, *verbales*, etcétera).

Esto explica que a través de la experiencia individual que el niño realiza con su ambiente adquiere la posibilidad de *analizar las señales* que recibe del mismo. Comienza a recibir lo que se llama «el primer sistema de señalación» que comprende «impresiones, sensaciones e imágenes del medio ambiente natural y social» y, entre ellos, los ruidos y los sonidos. Pero, además, recibe otras señales, que son las que constituyen el «segundo sistema de señalación», que se refiere al lenguaje hablado, «señal de señales» cuya producción es una facultad exclusivamente humana, decisiva para la creación del pensamiento, también privativo del hombre.

15. WALLON, H., «L'importance doctrinale de l'oeuvre pavlovienne», *op. cit.*, p. 86.

16. LOURENÇO FILHO, M., *Tests A B C: De la verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*, *op. cit.*, p. 33.

El lenguaje como asociación entre los analizadores auditivos y kinestésico-verbales

No vamos a detenernos para recordar las definiciones que sobre el lenguaje ha elaborado cada escuela psicológica.[17] Es una cuestión que escapa al objeto de este trabajo. Ya dijimos que nos interesa solamente recordar los argumentos que sirven para interpretar los fundamentos orgánicos de su origen.

Hemos dicho ya, también, que diversos autores inspirados en las teorías de Pávlov demuestran que para producir el lenguaje hablado se establece una asociación compleja de reflejos condicionados que es el resultado de la actividad de los analizadores auditivos y kinestésico-verbales. Creemos que siguiendo el desarrollo ontogenético del lenguaje se pueden hallar algunas pruebas que corroboran la verosimilitud de estas hipótesis. Según las descripciones que hace Gesell[18] se advierte que ya en el primer mes se inicia la etapa que el mismo autor llama *pre-verbal*, mediante la emisión de sonidos guturales. Estos sonidos pueden interpretarse como el resultado más o menos fortuito del movimiento muscular de los órganos de fonación y, como es sabido, la etapa pre-verbal evoluciona después con la aparición de vocales y con vocalizaciones prolongadas[19] que no tienen todavía ningún valor de comunicación. Solamente a los cuatro meses esa vocalización se produce como respuesta de lo que se habla. La vocalización silábica de los siete meses (pa, ma, ba, da, ta) da lugar a las palabras «papá» o «mamá» a los nueve meses. A los diez meses imita los sonidos que oye y a los doce se inicia la *etapa verbal* propiamente dicha, comenzando a decir palabras que aumentan progresivamente, para integrarse después en frases hasta que a los treinta meses se inicia la etapa de *estructuración del lenguaje*.

Dorothea McCarthy señala que «las concepciones sobre el desarrollo lingüístico parecen armonizar también con la teoría del desarrollo motor que proviene de la actividad en masa que, a través del control de los músculos grandes pasa a «las coordinaciones musculares más finas» y expone todos los estudios que se han realizado para demostrar la tesis según la cual «los movimientos lingüísticos de estructura bucal y faríngea son modificaciones de los diferentes movimientos que se realizan al comer».[20] Esto coincide con lo que hemos dicho en el párrafo anterior acerca del carácter fortuito de las primeras emisiones sonoras que se producen como efecto de los movimientos funcionales de los músculos que intervienen en la fonación.

Pero se halla igualmente demostrado que a través de todo ese período el niño

17. MCCARTHY, Dorothea, «Desarrollo del lenguaje en los niños», en CARMICHAEL, L. (ed.), *Manual de psicología infantil*, *op. cit*. Cfr. también DELACROIX, E., CASSIER, K. *et al.*, *Psicología del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, 1952; GORSKI, D.P. (dir.), *Pensamiento y lenguaje*, Montevideo, Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias de la URSS-Ediciones Pueblos Unidos, 1959.

18. Dorothea McCarthy dice que Gesell es el autor que ha estudiado con mayor consecuencia el desarrollo del lenguaje en todos los niveles de edad. Véase MCCARTHY, D., «Desarrollo del lenguaje en los niños», *op. cit*., p. 539.

19. BRUNET, Odette y LEZINE, Irène, *Le développement psychologique de la première enfance*, París, Presses Universitaires de France, 1951.

20. MCCARTHY, D., «Desarrollo del lenguaje en los niños», *op. cit*., p. 574.

ha venido haciendo sus experiencias con los *estímulos auditivos* que recibe del medio ambiente y es comprensible que en los prolegómenos de la etapa verbal ya se hayan producido asociaciones entre los analizadores corticales que regulan la actividad muscular de la fonación (kinestésico-verbales) y los analizadores *auditivo-verbales* que reciben los estímulos del lenguaje que el niño *oye* cuando hablan *los demás* y cuando *él mismo* emite sus propios sonidos guturales y vocalizadores.

Como contraprueba se puede ofrecer la observación de diversos investigadores que se ocupan de los niños sordos, quienes han advertido que estos niños inician la etapa pre-verbal del lenguaje pero esta queda pronto interrumpida: el niño abandona el juego verbal y enmudece para siempre. Solamente más tarde, si se actúa sobre él mediante grandes artificios, aprende a hablar con un esfuerzo penoso y largo que no le permite llegar nunca al pleno dominio del lenguaje hablado. La falta de actividad del analizador auditivo –por interferencias periféricas o centrales– modifica toda la «conducta del lenguaje». Gesell ha descripto muy bien[21] la singularidad de esta conducta en el primer año de la vida del niño: sus rasgos son tan característicos que según este autor permiten el diagnóstico de la sordera.

Del mismo modo, cuando se trata de corregir a un niño que habla mal se le debe inducir a que haga el análisis auditivo de la palabra que pronuncia y oye. Por otra parte, los defectos de la articulación que suelen subsistir hasta los seis años en los niños normales se deben, según Gesell, a la falta de discriminación auditiva de ciertas vibraciones todavía no adquiridas en la evolución del niño.

2. El desarrollo del lenguaje hasta los seis años

El lenguaje, una de cuyas bases se debe a la actividad asociada de los analizadores auditivos y kinestésico-verbales, sigue después un desarrollo creciente en volumen y en significación, explicado por tan numerosas teorías que no caben de ningún modo en este esbozo.

Es sabido que muchos autores explican el lenguaje como *imitación* del comportamiento de los otros, que se manifiesta en una reproducción mimética de los sonidos que le sirven de modelo. Otros, destacando la importancia que tiene el *grito* al nacer, como función puramente fisiológica, ligada a la respiración, demuestran que después el grito aparece como reacción al hambre, al dolor, al frío, y adquiere una significación siempre asociada a sus necesidades que, al satisfacerse, se transforman en placer. Esta sería una suerte de teoría hedonista del origen del lenguaje que no explica el hecho racionalmente, y menos su evolución posterior. Desde el punto de vista del conocimiento, suele decirse que el grito asociado al hambre, reflejo incondicionado, sirve de base para un condicionamiento según el cual el niño cada vez que grita recibe el alimento que satisface su necesidad de comer. Ese reflejo condicionado se iría fortaleciendo y complicando con la imagen visual de la madre, con su voz, con su lenguaje, con la aparición del bibe-

21. GESELL, Arnold y AMATRUDA, Catherine, *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño*, Buenos Aires, Paidós, 1966.

rón y con toda la situación ambiental que se asocia a los arcos reflejos incondicionados gustativos, corticales. Otras necesidades igualmente innatas que se expresan por arcos reflejos incondicionados podrían igualmente asociarse al grito para constituir otras asociaciones condicionadas que se hallarían en el origen del lenguaje.

Pero todas estas hipótesis, que podrían explicar más o menos parcialmente la *aparición* del lenguaje, no explican su *evolución posterior*. Creemos que las dos teorías esenciales que reconocen Mc Granahan y Dewey son igualmente insuficientes: una de ellas, que comprendería diversas teorías *atomistas*, lo considera como un proceso que se construye combinando las unidades elementales y la otra, *organicista* a la manera de Golstein que lo interpreta como diferenciación progresiva de unidades totales primitivas.

Parecen más aceptables las teorías que aceptan el lenguaje como un *medio de comunicación*. Esa teoría ha tenido diversas expresiones de tipo socio-conductista y ahora cobra una importancia fundamental en las interpretaciones de los discípulos de Pávlov, como ya la tuvo en las interpretaciones de otras escuelas psicológicas, especialmente en las encabezadas por Piaget y Wallon. Pasaremos a esbozar de qué manera estas direcciones enriquecen la comprensión de este fenómeno decisivo para la evolución psicológica del hombre y que además es *el antecedente necesario* del otro igualmente importante que nos interesa ahora, es decir, *de la lectura*. Antecedente y sustancia de la lectura que a su vez guarda con el lenguaje una relación indisoluble.

Direcciones de la psicología que explican el desarrollo del lenguaje en función de los procesos de socialización

Aunque responden a concepciones filosóficas y se guían por perspectivas científicas diferentes, las tres direcciones que acabamos de mencionar ponen el acento en la influencia que tienen los procesos de socialización que se suceden en el desarrollo psicogenético del niño sobre la evolución del lenguaje.

Influencia del lenguaje en el desarrollo de la vida mental del niño

Los discípulos de Pávlov le prestan una especial importancia al problema del lenguaje y esto se explica, entre otras razones, si se recuerda cuánta atención le prestó su maestro a lo que él mismo llamó «el segundo sistema de señalación de la realidad». Ese sistema transmite excitantes que no son ya las propiedades de los objetos del mundo circundante, sino que, como lo expresa Leóntiev, «forman para el hombre un sistema particular de la *realidad*. Es la realidad de los conocimientos elaborados por la sociedad, expresada en significaciones verbales».[22]

Esa escuela ha realizado contribuciones de gran valor al estudiar la evolución del lenguaje como un *producto* de la *maduración general* del niño y de los *refle-*

22. LEÓNTIEV, A.N., «Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience», *op. cit*, p. 177.

jos activos que él mismo *elabora* en los procesos de comunicación con su realidad ambiente. Pero, a nuestro juicio, su contribución fundamental consiste en que al mismo tiempo ha estudiado de qué manera el lenguaje influye *recíprocamente* en esa maduración y en la formación de las diversas manifestaciones de la vida mental y de toda la vida psíquica del niño. En un trabajo de Luria[23] se relatan experiencias que demuestran con gran convicción que toda la actividad de los niños se reestructura cuando aparece el lenguaje: niños que no hablaban por deficiencias especiales, aprendieron a hablar cuando fueron sometidos a cambios ambientales al mismo tiempo que se les enseñó sistemáticamente el uso de la palabra. Además, el juego se elevó de nivel, el dibujo adquirió la significación que antes no tenía y su conducta social maduró con toda evidencia.

Es bueno recordar que estas observaciones coinciden con otras que hace tiempo mencionaba Henri Wallon[24] relativas a las experiencias de Boutan y Kellog, quienes educaron juntos a un niño y a un monito y advirtieron que las reacciones eran muy análogas al comienzo pero que cuando el niño aprendió a hablar se distanció rápidamente del mono.

Recordando las experiencias de Gelb, Golstein y Vygotsky, y en virtud de otras que él mismo realizó, Luria dice que «al designar por una palabra determinada tal o cual color o forma, nosotros introducimos en el proceso receptor un elemento constante de abstracción y generalización y aseguramos el carácter constante de su percepción».[25] Por su parte, Leóntiev ha demostrado de qué manera la palabra dirige la actividad de «orientación» fundamental para el aprendizaje en el hombre, aprendizaje que tiene diferencias sustanciales con el que realizan los animales. «Cuando el niño comienza a hablar la palabra no señala para él más que el objeto concreto al cual los adultos lo asocian ordinariamente. La palabra no comienza a descubrir su función específica sino cuando el contorno la relaciona igualmente a otros objetos que ella designa. Ella relaciona para el niño esos diferentes objetos y establece entre ellos una comunidad objetiva [...] Cuando el adulto designa un nuevo objeto por la palabra conocida para el niño, eso le señala a este último que el objeto posee propiedades con las cuales la palabra ya estaba vinculada; esa señal dirige la actividad de *orientación* sobre las propiedades del objeto».[26]

No podemos detenernos más en señalar de qué manera estos autores demuestran cómo la palabra regula el comportamiento y el papel que desempeña en el eslabón de «orientación cognoscitiva» que tiene tanta importancia en la teoría del aprendizaje que ellos elaboran. Pero no podemos dejar de mencionar los ingeniosos y abundantes estudios que ellos realizan experimentalmente para demostrar la influencia dinámica que se establece entre la edad y el desarrollo del lenguaje, que a su vez desempeña un papel decisivo en la organización de las percepciones, en la atención voluntaria, en la memoria lógica y en el pensamiento

23. LURIA, Alexander R., «Le rôle du langage dans la formation des processus psychiques», en *La Raison*, nº 22, 1958, París.

24. WALLON, H., *L'évolution psychologique de l'enfant*, *op. cit.*, p. 171.

25. LURIA, A.R., «Le rôle du langage dans la formation des processus psychiques», *op. cit.*, p. 6.

26. LEÓNTIEV, A.N., «Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience», *op. cit.*, p. 179.

abstracto. Luria dice que todas esas experiencias son una seria tentativa «para demostrar que lo que estaba habitualmente considerado como una propiedad primitiva e imposible de descomponer de la vida psíquica es, en realidad, un sistema funcional complejo que ha nacido y se ha formado en el curso de la existencia social del niño y con estrecha participación del lenguaje».[27]

Prueba de la importancia que tiene el lenguaje como antecedente del aprendizaje de la lectura

Esta explicación viene quizás a demostrar la gran importancia que empíricamente le atribuyeron al lenguaje, en el proceso del aprendizaje de la lectura, pedagogos como Maria Montessori, Borel-Maisonny, Delaunay, y en nuestro país Martha Salotti. Es probable que los niños que no hablan correctamente en el momento de empezar a leer no hayan alcanzado todavía la madurez mínima que se requiere para esa adquisición y, por consiguiente, tampoco para la adquisición de la lectura, que es un automatismo más elevado. Pero también es probable que su pobreza de lenguaje o las imperfecciones de su articulación estén además interfiriendo [en] el correcto desarrollo de las percepciones y de otras condiciones del pensamiento abstracto que deben hallarse maduras para que el niño pueda leer.

Piaget y el tránsito del lenguaje egocéntrico al lenguaje socializado

Es sabido que Piaget ha observado que el niño pasa por un período de lenguaje *egocéntrico* en el cual habla solamente para sí, según las formas que el mismo autor denominó de ecolalia, monólogo y monólogo dual, y que, más o menos a los cinco años, pero sobre todo a los siete y ocho, comienza a emplear el *lenguaje socializado, con un interlocutor*, ya sea para realizar un verdadero intercambio de pensamiento, para criticar o para dar órdenes, etc. Habría que analizar la correlación que existe entre esa evolución del lenguaje y el cambio de la forma de inteligencia *sensoriomotriz* en inteligencia *simbólica* y *preconceptual* o *preoperacional* que tiene lugar aproximadamente en la misma edad, es decir a los siete u ocho años aproximadamente; habría que relacionarla además con los factores *sociales* del desarrollo intelectual que analiza el mismo autor,[28] y para meditar sobre la importancia que tiene la conjunción de diversos factores para crear las condiciones que son necesarias para el aprendizaje de la lectura.

27. LURIA, A.R., «Le rôle du langage dans la formation des processus psychiques», *op. cit.*, p. 10.

28. PIAGET, J., «Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent», *op. cit.;* cfr. también ídem, «Los factores sociales del desarrollo intelectual», en *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires, Psique, 1955.

La evolución del lenguaje integrada en la evolución de la personalidad. Aparición del lenguaje interior

Precisamente Henri Wallon integra sus observaciones sobre la evolución del lenguaje –observaciones que tienen algún paralelismo con las de Piaget– en su interesante concepción de la evolución de la personalidad del niño, que él considera «como un conjunto indisociable y original».[29]

Prescindiendo de la primera etapa de la vida *intrauterina*, caracterizada por el «parasitismo radical» del feto en su *simbiosis orgánica* con el cuerpo de la madre, Wallon reconoce la existencia de otras tres etapas o fases en la vida del niño desde que nace hasta que llega a ser adolescente. En la *segunda etapa*, que se inicia con el nacimiento, y se caracteriza por la impulsividad motriz, subsiste la dependencia biológica pero aparecen las condiciones para superarla, condiciones entre las cuales tiene una gran importancia *la iniciación del lenguaje*. Comienzan a formarse los reflejos condicionados que van tomando un «carácter expresivo» y se va elaborando «un sistema de comprensión mutua por gestos, actitudes o mímica, cuya base es netamente afectiva».[30] Durante esa etapa de *simbiosis afectiva*, al final del primer año y gracias a la marcha, que comienza a dominar, su actividad se hace muy viva y diversa. «Bajo el estímulo de lo que se llama la ley del efecto»[31] descubre el espacio locomotor y numerosos objetos en el mismo.

Además aparece, según Wallon, el reflejo que Pávlov llama de *orientación* y de *investigación*. Ya hemos visto el papel que desempeñan las primeras palabras para la aparición de ese reflejo. Después, *el lenguaje* seguirá adquiriendo una importancia fundamental tanto en esta etapa de la vida del niño como para producir *el tránsito* hacia la inmediata y la subsiguiente. También dijimos en un capítulo anterior (cuando discutimos el concepto de la lectura ideovisual) que hasta los tres años el niño mantiene una participación mimética y confusa con el ambiente, durante la cual su pensamiento sincrético confunde el todo con las partes. Durante toda esa etapa su *lenguaje* es *autista*, es decir, habla consigo mismo, se reprocha, se pregunta y se contesta. Como todavía no sabe separarse de lo que lo rodea, habla de sí mismo en tercera persona. Es precisamente *el enriquecimiento y la estructuración de su lenguaje* lo que le permitirá diversificar sus relaciones con el medio, y eso a su vez le facilita la *autonomía* que le permite confrontar su «yo» con los demás para llegar a la tercera etapa que Wallon llama del personalismo positivo. Esa segunda etapa que se extiende entre los tres y los siete años es descripta por Wallon según su carácter crítico, por la ambivalencia de su participación-oposición con el medio, por el negativismo y los conflictos. Pero ello culmina a los seis-siete años con un período de gran adaptación al medio con una segura y consciente participación del niño en el grupo social. El sincretismo de la primera etapa que correspondía a una relación solamente afectivo-emocional con el ambiente ha desaparecido y comienza francamente a dis-

29. WALLON, H., «Les étapes de la personnalité chez l'enfant», *op. cit.*, p. 24.

30. Ibídem, p. 27.

31. Ibídem, p. 28.

gregarse el sincretismo de la inteligencia. La confusión mental cede el lugar al pensamiento abstracto. «Se inaugura el "*plano de la representación*" que le permite a la inteligencia operar con *símbolos* además de ordenar entre sí los elementos concretos de una situación. *La inteligencia usa palabras y discursos*. Ella deviene una suerte de conversación sea explícita o implícita.»[32] Aparece lo que se llama el *lenguaje interior*.

La formación de actos intelectuales como condición del aprendizaje en general y del aprendizaje de la lectura en particular. El papel del lenguaje

A través de los estudios de Luria, de Piaget y de Wallon, hemos visto, pues, la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para lograr que la acción, al operar con palabras, transforme el carácter práctico del conocimiento en conocimiento teórico.

A los seis años el niño comienza a *transformar los actos* exteriores en procesos *intelectuales internos*. Esa capacidad de *interiorizar* los actos exteriores es el producto de toda la transformación psicológica del niño en la que interviene fundamentalmente su aprendizaje motor y su progresiva socialización. Esa transformación de la acción práctica en acción intelectual depende de varios factores.[33] Pero lo importante es que a los seis-siete años de la vida del niño comienza a cumplirse con la *condición fundamental* para el *aprendizaje del hombre*, que reside en la capacidad para *formar actos intelectuales*.

A esa edad llega, pues, con todas las condiciones que diversos autores han enumerado como necesarias para el trabajo escolar y que Charlotte Bühler ha sintetizado diciendo que el mismo requiere: 1) la acomodación al grupo; 2) la capacidad para comprender y aceptar la responsabilidad del trabajo; 3) el equipo intelectual necesario.

Pero, además de esas condiciones para el aprendizaje en general, aparecen las que específicamente se requieren para el aprendizaje de la lectura en particular, tal como se desprende de los estudios experimentales sobre la lectura, según lo vimos en la segunda parte de este libro. Junto con esas condiciones, el desarrollo del lenguaje, que tanto hizo para crearlas, tiene por sí mismo una decisiva importancia para el aprendizaje de la lectura. Y la aparición del *lenguaje interior* es la llave de la explicación de algunas de las teorías del aprendizaje de este automatismo decisivo, a su vez, para todo el aprendizaje del hombre quien, además de aprender lo que le ofrece su experiencia inmediata necesita asimilar, desarrollar y transmitir toda la experiencia histórica y social de los otros hombres.

32. WALLON, H., *Les origines de la pensée chez l'enfant*, t. I, París, Presses Universitaires de France, París, 1947, p. 9.

33. Véase el papel de la generalización, la reducción y la asimilación en LEÓNTIEV, A.N., «Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience», *op. cit.*, p. 183.

Cómo aparece el lenguaje escrito en la evolución psicológica del niño

Del mismo modo que hemos seguido la aparición y la evolución del lenguaje hablado como adquisición que necesariamente se anticipa al aprendizaje de la lectura, conviene que recordemos de qué manera aparece en la evolución psíquica del niño *el lenguaje escrito* que no es de ningún modo desconocido para él cuando inicia la verdadera empresa de leerlo a los seis años de edad.

Entre los centenares de trabajos que se han dedicado al grafismo infantil seguiremos solamente los que se deben a Prudhommeau y en particular a los que se refieren a la evolución del grafismo-escritura, que este autor ha tenido más en cuenta que otros, estudiándolo comparativamente con el dibujo.

Aparición precoz del primer gesto gráfico

Según Prudhommeau, que ha observado estos hechos durante largos años y con medios muy objetivos,[34] el primer gesto gráfico voluntario tiene su origen mucho más precozmente de lo que se cree. Cuando comentamos algunas interpretaciones que se hicieron en la Argentina sobre el aprendizaje de la lectura, hicimos algunas reservas a las observaciones que determinados autores –particularmente Dezeo, Muñoz y Forgione- hicieron sobre la evolución de la escritura, teniendo precisamente en cuenta el proceso que ahora pasaremos a detallar.

Puede reconocerse que la primera producción gráfica aparece como resultado de un movimiento del brazo que al encontrar una superficie deja marcado el trazo que marca la tiza, el lápiz o cualquier instrumento que el niño tiene eventualmente en la mano. Ese hecho se produce generalmente *poco después de que el niño ha dado el primer paso* y es posible porque entonces tiene lugar cierta madurez neurológica relacionada con los grupos musculares de los miembros superiores. Al comienzo, ese grafismo carece de toda significación, al igual que los primeros juegos musculares de sus manos y pies y sus primeros sonidos guturales.

Los desencadenamientos motores producen al comienzo simples aglomeraciones que después, a los 18 meses aproximadamente, se transforman en el garabato circular. De ese garabato, se suprimen después algunos trazos y quedan solamente los trazos centrípetos separados que son a su vez los elementos que el niño utiliza para iniciar las dos formas gráficas del dibujo y de la escritura. Estas dos producciones –el dibujo y la escritura– siguen un desarrollo independiente aunque sus niveles genéticos guarden entre sí un interesante paralelismo. En un momento dado el niño dibuja «con intención», es decir, dice que ha dibujado algo donde ha dejado trazos incoherentes. Algún tiempo después, también «dice» que escribe aunque lo que traza es una línea con ondulaciones muy frecuentes que a veces se transforman en una sucesión de pequeños ángulos que constituye la escritura axífuga ininterrumpida.

34. BRASLAVSKY, B.P. de, «La hoja Prudhommeau», en SZÉKELY, Béla, *Los tests. Manual de técnicas de exploración psicológica*, Buenos Aires, Kapelusz, 1960.

Aparición y desarrollo de la lectura sin significación

La aparición de este gesto que se traduce en una escritura en zigzag tiene lugar, según Prudhommeau, a una edad precisa que es la de los tres años. Nosotros hemos corroborado esta pauta con numerosas observaciones realizadas en nuestro país, aunque como lo señala el mismo autor, la aparición del grafismo-escritura tiene relación directa con el medio cultural donde el niño se desenvuelve, y el niño escribe solamente si cerca de él hay quien escribe. Recordemos de paso que según Prudhommeau y otros autores, el dibujo se desarrolla con mayor autonomía del medio, cosa que a su vez discuten otros investigadores de nuestros días. Es muy importante considerar la observación según la cual durante el largo período que va desde los tres años hasta los seis la escritura sigue teniendo valor como imitación del gesto del adulto, y solo a los seis años empieza a presentarse como traducción grafica del lenguaje hablado.

Durante ese período el niño va cumpliendo un progreso que se advierte cuando se le presenta un párrafo cualquiera para que lo copie: a los tres años obedece a la consigna de copiar produciendo un trazo horizontal en zig-zag que ocupa toda la línea; a los cuatro produce el mismo trazo pero entrecortado, como si imitara la separación entre las palabras; a esa misma edad y un poco después aparecen algunas letras en su trazo axífugo; a los cinco ya comienza a copiar alguna palabra del modelo y a los seis copia una frase. Siempre, a través de ese proceso, aunque cada vez es más sensible al modelo, su escritura es una producción sin significación.

Sincretismo inicial del grafismo-escritura

Queremos hacer notar que el proceso tiene dos límites de edad de gran importancia, que señalan dos nódulos fundamentales en el desarrollo psicológico del niño: el comienzo se produce a los tres años y su término tiene lugar a los seis años. Es decir, que el grafismo-escritura tiene un desarrollo que abarca todo el período de la *conquista de la autonomía*, durante el cual el niño va abandonando el *sincretismo de la persona* y sale de la confusión del *sincretismo del pensamiento*. Si se analiza bien, en el desarrollo de de la escritura-copia se puede observar cómo el niño parte de una producción gráfica sincrética, en la cual *reproduce* en una totalidad *confusa* lo que probablemente también *percibe* de un modo también total pero *confuso*. Solamente a través de un trabajo lento que dura tres años va haciendo discriminaciones sucesivas en lo que al principio es una *masa gráfica total*, y que recién a los seis años ya es capaz de reproducir lo que *ve* y *analizar* mejor.

Paralelismo de la escritura con el lenguaje

Es importante observar también el paralelismo que sigue este proceso con respecto al lenguaje. Se inicia a los tres años, cuando el lenguaje halla su primera estructuración, y termina a los seis años, cuando el lenguaje sale definitivamente de su au-

tismo e inicia su verdadera socialización. Pero sobre todo cuando el niño comienza a *interiorizar* la acción exterior y aparece el *lenguaje interior* como vehículo de la inteligencia abstracta que, por eso, también se llama verbal o discursiva.

Como ya lo dijimos, es el momento en que puede iniciarse la vida de la escuela. El niño sabe emplear el lenguaje oral y, en las condiciones culturales de la vida moderna, *sabe también copiar*.

Pero no sabe establecer la relación necesarira entre ese lenguaje escrito que ve y que copia con todos los errores de su percepción y con las imperfecciones de su insuficiente capacidad de reproducción, con el lenguaje que oye, que habla y que empieza a utilizar como medio para desarrollar el pensamiento que recién comienza.

Precisamente aquí nos encontramos con el gran problema del aprendizaje de la lectura que el método debe resolver. Hemos visto que ese problema fue casi dramáticamente advertido por Maria Montessori y que ese es también el problema que en nuestros días preocupa por igual a Borel-Maisonny y a Delaunay. Trataremos de exponer de qué manera lo resuelven algunas teorías que actualmente interpretan el aprendizaje de la lectura.

Teorías que interpretan la correlación que se establece entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral para producir la lectura

Las hipótesis de Lourenço Filho

Diversas teorías han tratado de explicar la correlación que se establece entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado para producir la lectura.

Es así como Lourenço Filho habló de ciertos condicionamientos del automatismo que interpreta los símbolos gráficos con el *lenguaje interior* y, por eso, proponía enseñar a leer en dos tiempos sucesivos: uno, para que el niño logre la conquista del mecanismo y el otro, para que adquiera la comprensión que alcanzaría el condicionar ese mecanismo con el lenguaje interior. No hace mucho tiempo que Jean Simon se preguntaba si el proceso no sería inverso ya que, según ese autor, «la existencia de ese lenguaje interior permite la ejecución de los movimientos analizando y detallando sus fases sucesivas».[35]

Hipótesis de los psicopedagogos de inscripción pavloviana

Por su parte, los psicopedagogos de inspiración pavloviana también consideran la correlación entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral como el más difícil y tratan de explicarlo según su propia concepción de la teoría del aprendizaje.

Para ellos, la lectura –como el cálculo, la escritura y la ortografía– es el producto de sistemas dinámicos de reflejos condicionados. En la corteza cerebral se

35. SIMON, J., «Une batterie d'épreuves psychologiques pour la prédiction de la réussite en lecture», *op. cit*., p. 442.

producen asociaciones complejas entre los analizadores. Esas asociaciones son al principio precarias y parciales pero cada vez se hacen más adecuadas como producto del trabajo escolar, «bajo la presión de procedimientos pedagógicos que conducen al niño a elaborar las asociaciones corticales reflejando el material escolar por modificaciones y enriquecimiento de las adquisiciones anteriores».[36]

Como se advierte, la lectura para ellos, igual que cualquier aprendizaje, es una *adquisición* y no una posibilidad innata. No surge por simple emergencia de un sistema nervioso que madura sino que se forma gracias al trabajo escolar por procedimientos especiales que, naturalmente, deben tener en cuenta las condiciones de esa maduración. Por eso, para definir un método debe tenerse en cuenta la actividad mental que interviene en la formación de los sistemas sucesivos de asociaciones. El *método debe estimular* las funciones específicas de cada analizador cortical y las relaciones entre los diversos analizadores que se ponen en acción.

Trataremos de reconstruir las relaciones que establecen entre sí los diversos analizadores que participan en la producción de la lectura.

Vimos ya que el lenguaje oral se constituye sobre la base de los analizadores kinestésico-verbales y de los analizadores auditivos. Pero después, para el acto de la lectura debe establecerse una relación nueva. «Cuando se pasa a la lectura es necesario ligar el lenguaje oído y hablado a la percepción visual de la palabra. La audición y la actitud verbomotriz deben entonces ser reestructuradas en el sentido de una descomposición del lenguaje hablado y oído, en palabras, sílabas, letras y de una síntesis sobre esta nueva base.»[37]

Se trata de una actividad compleja entre *tres analizadores*, el último de los cuales, el que corresponde a la *percepción visual de la palabra*, comprende actividades sensoriales y perceptivas complejas –visuales, kinestésico-manuales, táctiles–, según se desprende del análisis de la evolución del grafismo-escritura como copia.

Papel de los analizadores kinestésico-verbales

Sin embargo, antes de interpretar el papel que desempeñan estas actividades complejas que para *escribir* ya se vinieron ejercitando desde los tres años conviene tener en cuenta la importantísima intervención de *los analizadores kinestésico-verbales* o *verbo-motrices* que se pusieron en actividad en el remoto origen del lenguaje hablado y que ahora participan otra vez, en forma decisiva, para la función de la lectura.

Conviene recordar ante todo que el mismo Pávlov considera que el eslabón motor –efector y ejecutivo– es quizás el más importante en el desarrollo del conocimiento y del comportamiento no solamente por sus efectos inmediatos en la situación exterior, sino porque además cumple la función de *reforzar el sistema de excitaciones* que se forma en el cerebro. En la importante comunicación de Leóntiev sobre la teoría del aprendizaje derivada de las concepciones de Pávlov

36. BAUMSTEIN-KEISSLER, N. y LEVINE, J. «Problèmes d'apprentissage scolaire», *op. cit.*, p. 61.
37. Ibídem, p. 65.

–que nosotros hemos citado varias veces–, este investigador explica de qué modo los *actos motores* intervienen en la *interiorización de la acción* que, como lo hemos visto, representa el pasaje de la inteligencia inmediata o práctica a la inteligencia teórica o, lo que es lo mismo, al pensamiento.

Aunque por ahora no podemos seguir a este autor en sus interesantes explicaciones referentes al aprendizaje en general, podemos sin embargo tener en cuenta sus principios más generales para interpretar la importancia que tiene en la lectura la actividad kinestésica verbal, cuyo papel para la producción del lenguaje hablado ya hemos tratado de explicar anteriormente.

Reguladores del lenguaje oído y hablado y del lenguaje que se ve escrito

Jean Simon recuerda que, ya hace mucho tiempo, Sechenov elaboró la tesis según la cual la sensación muscular actúa para «medir o analizar fraccionalmente el tiempo y el espacio».[38] Ahora, Baumstein y Heisler insisten en la gran importancia que los psicopedagogos de inspiración pavloviana le dan al trabajo del «analizador kinestésico verbal que opera la regulación, a la vez del lenguaje oído y del lenguaje leído».[39] Este juicio se funda en varios trabajos experimentales entre los cuales citaremos uno, porque nos parece bastante ilustrativo. Se trata de una experiencia pedagógica realizada sobre la ortografía, cuyos fundamentos psicológicos serían, según la mayoría de los autores, similares a los de la lectura.

Consistieron esos trabajos en hacer copiar y sobre todo escribir al dictado, anticipando la escritura por un cuchicheo de la palabra. Se observó que los grupos experimentales que trabajaban así mejoraban notablemente la ortografía en relación con otros que copiaban y escribían al dictado en silencio, aunque los primeros habían sido seleccionados deliberadamente, para esta experiencia, entre niños más aventajados. La diferencia de resultados, obtenida después de un tiempo de trabajo suficiente, se explica porque al pronunciar o cuchichear la palabra se produce una mejor evocación de la palabra leída, porque la percepción visual de la misma resulta fortalecida gracias a los movimientos musculares que «refuerzan el sistema de excitaciones formadas en el cerebro». De este modo, el analizador kinestésico-verbal actúa como un verdadero «eslabón intermediario» entre *la palabra escrita que se ve y la misma palabra que se oye*. El análisis de una y otra que realiza la actividad verbomotriz permitirá identificar posteriormente el signo gráfico con el sonido que el mismo representa. El niño identificará el *grafema* con el *fonema* y podrá, verdaderamente, leer.

Esta hipótesis, al atribuirle tanta importancia a la actividad kinestésico-verbal en el proceso de la lectura, coincide con las que interpretan esta adquisición como una continuidad con la adquisición del lenguaje hablado. Probablemente ella ne-

38. SIMON, J., «Une batterie d'épreuves psychologiques pour la prédiction de la réussite en lecture», *op. cit.*, p. 442.

39. BAUMSTEIN-KEISSLER, N. y LEVINE, J. «Problèmes d'apprentissage scolaire», *op. cit.*, p. 65.

cesita sintetizarse con la otra –original de Lourenço Filho– que sostiene la necesidad de que ya esté elaborado el lenguaje interior que a la vez se vincula a la aparición de la inteligencia abstracta, para poder realizar el trabajo de análisis espacial y temporal de la palabra escrita y hablada respectivamente, y sintetizar ese doble análisis en la nueva función de la lectura.

Necesidad de iniciar la lectura en voz alta

De todos modos, la hipótesis tiene una gran consecuencia práctica ya que su demostración conduce a la necesidad de iniciar la lectura en *voz alta*, coincidiendo con los metodistas contemporáneos Borel-Maisonny y Delaunay y con antecesores tan ilustres como Montessori y Lourenço Filho. En nuestro país, le da la razón a las notables intuiciones de Martha Salotti.

Los psicopedagogos que elaboran esta interpretación de la lectura llaman la atención sobre el peligro de permitir que se desarrolle «demasiado precozmente la práctica de la lectura para sí, en voz baja, que anticipa la significación».[40] Aconsejan que al comienzo la lectura se realice siempre en voz alta y también que se acompañe de un buen análisis, para lo que ensayan normas que después describiremos. En esta etapa el maestro «debe velar por que la exigencia de la comprensión no se vuelva contra el esfuerzo del análisis y de la síntesis», porque «esto es muy provechoso para la ortografía», ya que la lectura en voz alta «determina una mejor estructuración de las palabras y vincula esta estructuración a las excitaciones kinestésico-verbales». Después de la elaboración del automatismo ellos inclinan fuertemente al alumno hacia la comprensión, iniciando muy precozmente a los niños en la interpretación de las mejores fuentes de la literatura que se hallan al nivel de su comprensión.

El tipo caracterial y el aprendizaje de la lectura

Es lamentable que, por no hallarse traducidas, no podamos recurrir a algunas obras especialmente destinadas a analizar la lectura, como podría ser el libro de Egorov (que se titula *Psicología de la adquisición de la lectura*). Pero sabemos que en el mismo se desarrolla una hipótesis que establece la relación entre algunos de los tipos caracteriales definidos por Pávlov y ciertas modalidades que suelen crearse en el proceso de la adquisición de la lectura. El tipo «fuerte y móvil» daría lugar a lo que estos autores (Egorov, Davidova) llaman los «textuales», y el tipo «débil» daría lugar al «adivinador». El primero es el que sigue la lectura según se lo indica el texto, mientras que el adivinador es presa de las asociaciones confusas que elaboró sin análisis, comúnmente inducido por las ilustraciones que acompañaban a sus primeras lecturas, y lee al azar, adivinando. Asimismo estos autores observan experimentalmente que cuando los niños aprender a leer con libros muy ilustrados leen más rápido, pero los otros

40. Ibídem, p. 67.

los aventajan por su esfuerzo en el análisis y la comprensión de la composición de la palabra. Por eso aconsejan solamente la ilustración que plantea *cuestiones cuya solución se halla en el texto* pero no las que representan lo que significa el texto. De esto mismo se desprende que a pesar de la influencia que puede tener el *tipo* para el resultado del aprendizaje, el *método* tiene gran importancia y esta será más decisiva aun cuando se trate de niños cuyo tipo los induce a *adivinar* antes que a *analizar*.

El método en el aprendizaje de la lectura

El método debe ayudar al niño a poner en juego todos sus instrumentos mentales según el nivel de su madurez psicológica para desarrollar su inteligencia abstracta que empieza a integrarse cuando él comienza a leer. Gracias a ese análisis, en el que intervienen sus analizadores verbomotrices, auditivos, visuales y kinestésico-manuales en relación con su lenguaje interior –que es la base de su inteligencia abstracta esencialmente humana–, él puede comenzar a leer. Según como sea el método con que comience a leer, se *ayudará a esa inteligencia* a desarrollarse o *se interferirá su desarrollo* acostumbrándolo a la adivinación.

Puede ser que momentáneamente un método que solo le pida la capacitación le economice al niño algún esfuerzo. Pero le hará perder el bien inestimable de *pensar* como tiene el privilegio de hacerlo el hombre gracias a la herencia que ha recibido de la especie y de la historia.

Pero, además de los factores musculares de la actividad kinestésico-verbal que participan en la lectura, también desempeña un importante papel la actividad *kinestésico-manual*, cuya intervención explicaremos en el transcurso de la descripción del método que resulta de esta interpretación del proceso de la lectura.

Experiencias que se realizan bajo esta orientación

Tuvimos la ocasión de recibir la explicación de este proceso directamente del académico Ananiev cuando en el año 1959 visitamos el Instituto de Investigaciones Pedagógicas que este inminente investigador dirige en Leningrado. No podemos en este caso hacer otras referencias bibliográficas que las de nuestra libreta de apuntes, porque los diversos trabajos publicados por este autor no se hallan traducidos.[41]

En la práctica, este investigador coincide en diversos aspectos con Borel-Maisonny y Delaunay, aunque no sabemos si existe comunicación científica entre ellos. Así, por ejemplo, Ananiev sostiene la necesidad de *preparar el terreno* para la lectura cultivando previamente, de manera suficiente, el lenguaje oral. Este sería un problema capital que no solo obliga a desarrollar el vocabulario y a ini-

41. Ananiev dirigió la publicación de una obra fundamental, aparecida en 1959, sobre la educación primaria. Ella será seguida de otras, relativas a cada ciclo. Un trabajo que resume sus investigaciones sobre la lectura se halla en *Izvestia Akademii Pedagoguícheskij Nauk RSFSR*, nº 70.

ciar vivamente la enseñanza de la gramática, sino que requiere que estas mismas actividades se practiquen en función de *dos tareas principales*.

Una de ellas se dedica especialmente a la *audición de la palabra hablada*, tarea que debe diferenciarse de las que se realizan para estimular la audición musical ya que, fisiológicamente, se demuestra que estas últimas frenan las actividades corticales destinadas a la audición de la palabra hablada. La otra se dedica a *ejercitar especialmente la articulación vocal* considerando que el sistema kinestésico-verbal madura irregularmente para los distintos grupos de músculos que intervienen en el mismo y por eso requiere un proceso largo que fisiológicamente termina a los seis o siete años. Este proceso tiene a su vez una gran importancia para educar la audición de la palabra ya que «el oído es producto de la articulación».

Juego de diferenciación auditiva y verbo-motriz

Ananiev considera esta actividad como una parte integrante del proceso de la lectura misma, que necesita de la colaboración de la familia, del trabajo sistemático del jardín de infantes y continúa en la escuela primaria. En el jardín de infantes se deben realizar *juegos de diferenciación* donde se enseñe a separar y aun a contar el número de palabras en la proposición donde se distinguen las sílabas en la palabra, con sus diversos ritmos y cadencias.

Pero, una vez que esta etapa está cumplida, cuando tiene que empezar a leer, debe enfrentar un esfuerzo que significa *una revolución para los hábitos mentales del niño*. Tiene ante sus ojos el signo de la palabra, es decir, una imagen visual que sintetiza las relaciones auditivas y kinestésico-verbales de la palabra hablada. La transformación no es esencial, ya que se trata solamente de una nueva señalación del mismo lenguaje. La actividad fisiológica y psíquica es la misma; el aparato ejecutor, cuando se lee, es el mismo que cuando se habla, pero en la conversación oral se oye la palabra y aquí se *la ve escrita*.

La señalación visual exige otras actividades mentales y plantea otros problemas prácticos. Dentro de un conjunto de signos el niño debe encontrar los que se refieren de un modo constante a un sonido determinado. Esa *constante* es la letra, que aparece como una verdadera abstracción fonética. El método debe vencer el gran problema de la transformación del lenguaje sonoro en el lenguaje que se ve.

El análisis del lenguaje hablado como punto de partida

Después de recibir las explicaciones de Ananiev vimos la aplicación práctica del método en la escuela experimental adscripta a su Instituto de Investigaciones Pedagógicas y en una «escuela auxiliar» para débiles mentales. La *originalidad* de estos pedagogos consiste en que para resolver lo que en todas partes se considera ahora el escollo fundamental del método, es decir, la correlación entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, ellos toman como punto de partida el *análisis del lenguaje hablado* para proceder recién después a la señalación, enseñando el signo gráfico de cada sonido, es decir, la letra. Por ejemplo: después de describir una lá-

mina los niños formulan verbalmente una frase. Discriminan en la frase cada palabra, que acompañan con una palmada y luego, en la palabra separan cada sílaba acompañándola de un movimiento de brazos.

Después se procede a la señalación

Recién entonces la maestra llama la atención sobre el primer sonido de una de las palabras, sonido cuyo signo todavía los niños no han visto. La maestra pide ejemplos de palabras que comiencen con el mismo sonido y cuando ese trabajo de análisis auditivo y verbomotor ha sido realizado de manera suficiente, recién entonces se escribe la letra correspondiente que los niños copian. A partir de ese momento, los niños construyen palabras y frases con esa letra y otras que han conocido del mismo modo.

Una «totalidad» que se analiza: la del lenguaje hablado

El punto de partida es, como se ve, una totalidad. Pero es la totalidad del lenguaje hablado que el niño ya conoce a los seis años para analizar en ese lenguaje *hablado* el elemento sonoro y traducirlo gráficamente por la constante que lo expresa en la letra. Pero la enseñanza de la letra es absolutamente *singular* y solamente a partir de ella se construye el lenguaje escrito. No se persigue la memorización mecánica de un alfabeto sino que existe un camino metódico que respeta la marcha de los procesos fisiológicos y psicológicos que se ponen en juego.

El orden que se sigue para enseñar los grafemas

Para completar la descripción de ese proceso y la descripción del método, falta decir algo aún con respecto al orden que se sigue para la enseñanza de los grafemas o letras, que no se realiza al azar sino que se orienta por la consideración de la importancia de la actividad kinestésico-manual y de ciertas referencias espaciales que impone el tipo de escritura de cada idioma.

Ananiev y el trabajo de las manos

Ananiev ha realizado experiencias muy originales para estudiar cómo se elabora en los niños la asimetría funcional de las manos de acuerdo con la teoría del trabajo desigual de ambos hemisferios. Como se sabe, esta asimetría no existe en los animales superiores y la preocupación de Ananiev consiste en develar los factores que determinan su aparición en el hombre. Por ahora ha observado que a los seis años todavía no se halla terminado el proceso de individualización de las funciones de cada mano.

La regulación de la mano para la escritura

Se vinculan estrechamente con estos estudios los que tratan de resolver cómo se forman los mecanismos *de regulación de la mano para la escritura*. Este problema tiende, por otra parte, a resolverse en el contexto de toda la teoría del aprendizaje que elabora esta escuela. En ella se inspira una de las prescripciones de la misma que consiste en ejercitar la escritura *en función de la significación* que, como lo vimos, depende del proceso de interiorización de la acción que se traduce en las formas características de las actividades intelecutales. Por eso no se le debe enseñar a dibujar un sol para que aprenda a escribir la letra *o*, sino que *la escritura* de la *o* debe hallarse *vinculada a su significación*, es decir, al sonido que ese símbolo convencional expresa.

Seguir el orden de las dificultades gráficas

Según Ananiev, ese estado de inmadurez en la elaboración de la asimetría es el que explica gran parte de los problemas que se presentan en el aprendizaje de la lectura, ya que engendra las confusiones que el niño produce entre las letras. Como lo hemos visto, para el alfabeto latino esas confusiones se establecen entre las letras simétricas como b, d, p, q, etc., y otras que se establecen entre letras de formas diferentes. Ellas no solamente dificultan el acto de leer sino que confunden también la ortografía. Por eso, este autor, sus colegas y sus discípulos, aconsejan que para la enseñanza de las letras se siga el orden de las dificultades gráficas que ellos han estudiado experimentalmente observando cuáles son los errores que más corrientemente cometen los niños al escribir.

El proceso de la lectura sintetizado en tres momentos

Ya que hemos explicado con cierto detalle cada uno de los eslabones que intervienen en el aprendizaje de la lectura, para evitar la dispersión y facilitar la comprensión de este complejo proceso, deseamos sintetizar lo que llevamos expuesto, presentándolo en tres momentos:

1) La actividad *kinestésico-verbal* que el niño realiza funcionalmente, *asociada* a la de los *analizadores auditivos* que se constituyen en la experiencia del niño con la masa de impresiones auditivas, da origen al lenguaje *hablado* que, antes del año, ya se manifiesta como una forma de comunicación. El desarrollo posterior del lenguaje influye fundamentalmente en la creación de los *contenidos mentales* del niño. El crecimiento y las modificaciones del lenguaje se relacionan con los procesos de socialización e influyen de modo decisivo para la transformación de la inteligencia práctica en inteligencia teórica que emplea el *lenguaje interior*.

2) En un momento muy particular del desarrollo psicológico del niño, es decir, a los tres años, cuando el lenguaje hablado se halla estructurado, comienza a desarrollarse la *escritura copia sin significación*, en medios culturales sufi-

cientemente desarrollados. Esta sigue una evolución que va *desde el sincretismo de la escritura axífuga hasta la copia* con pocos errores que el niño es capaz de hacer a los seis años, *coincidiendo* también con la capacidad que adquiere de producir *actos intelectuales* –que «interiorizan» la acción–, haciendo posible la función del análisis.

3) Cuando el niño debe iniciar el aprendizaje de la lectura se encuentra ante la dificultad de establecer la *correlación entre el lenguaje escrito que ve y el lenguaje hablado que oye*. Los analizadores kinestésico-verbales o verbo-motores parecen desempeñar un papel fundamental en el análisis de la palabra hablada que debe estructurarse en relación con la palabra escrita, para dar lugar a la lectura.

Algunas indicaciones prácticas

De la síntesis de estos elementos –que comprenden las observaciones de psicopedagogos de diferente inspiración y procedencia–, parecen desprenderse algunas indicaciones prácticas de indudable interés. Ellas podrían ordenarse así:

1) Es necesario enseñar precozmente a *analizar el lenguaje hablado* para que el niño reconozca en el mismo las palabras y las sílabas.

2) Cuando se inicia la enseñanza de la lectura propiamente dicha corresponde analizar *cada sonido, partiendo de la palabra*, y *luego* enseñar la *constante gráfica* que la representa. Conviene orientar progresivamente el análisis verbo-motor y auditivo de *cada element*o sonoro del lenguaje para enseñar *el grafema que le corresponde*, de modo que cada vez que aprenda uno nuevo lo asocie con los anteriores y vaya *construyendo así progresivamente el lenguaje escrito*.

3) El *orden* que se debe seguir en este proceso debe estar determinado por las *dificultades* que el niño encuentra para *regular su escritura*. Estas dificultades pueden estudiarse objetivamente mediante el análisis de *los errores más frecuentes* que comenten en los primeros grados.

4) Al comienzo se debe enseñar solamente la lectura en voz alta.

5) La lectura debe *vincularse* naturalmente a la *significación* y para ello, cuando se comienza, hay que tener en cuenta el *nivel de la comprensión* del niño que lee. Pero *al comienzo* se le debe prestar la mayor atención *al mecanismo*, y solamente cuando la lectura se hace corriente se debe iniciar sistemáticamente la lectura comprensiva.

Nuestra propia experiencia con débiles mentales

Nuestra preocupación por el aprendizaje de la lectura nació de una necesidad práctica. Habiendo elegido la especialidad de la pedagogía correctiva y como nos consagráramos a la educación de los débiles mentales, hacia el año 1944 iniciamos nuestro trabajo siguiendo, para enseñarles a leer, las prescripciones aconsejadas por la literatura clásica. Los resultados no fueron satisfactorios y eso nos indujo a ensayar otros procedimientos que generalmente fueron igualmente infructuo-

sos. Esos ensayos inspirados en diversos métodos ya conocidos nos indujeron a su vez a indagar los fundamentos teóricos de cada uno de ellos y a informarnos en las fuentes de la experiencia que actualmente se realiza en otros países. Así, pudimos advertir que la preocupación por el método es universal y que ella no afecta solamente a nuestra actividad especializada, sino también a todos los ámbitos de la pedagogía; que las dificultades para enseñar la lectura inicial no solamente existen cuando se trabaja con niños deficientes sino también con los normales.

De este modo adquirimos puntos de vista nuevos, aumentamos nuestra información sobre la psicología del aprendizaje en general y encontramos otros instrumentos para satisfacer las exigencias de nuestro propio trabajo. Un intercambio permanente de información y de experiencias con maestros que trabajan en la escuela común, así como la actividad que se despliega en el consultorio externo de nuestro instituto nos permitió igualmente elaborar un juicio sobre la enseñanza inicial de la lectura en general, además de la experiencia que acumulamos sobre la enseñanza de la lectura a los débiles mentales.

El método global aplicado a los oligofrénicos

Dijimos ya que entre los precursores del método global se cuentan los pedagogos que hicieron los primeros ensayos para educar a niños oligofrénicos. Por lo menos se sabe que Itard, en su intento por educar al famoso salvaje de Aveyron, hacia los comienzos del siglo pasado, le enseñó la lectura de *palabras*. Esta experiencia, que fue recogida y sistematizada por Seguin cuando promediaba el siglo XIX, así como la relató Decroly en su comunicación del año 1910 sobre su trabajo con débiles mentales, dejó implícitamente consagrado el concepto según el cual estos niños pueden aprender a leer solamente mediante la aplicación del método global. La verdad es que parece que no se tuvieron muy en cuenta los resultados reales que obtuvieron estos pedagogos, quienes consiguieron que sus alumnos identificaran cierta cantidad de palabras –que no superaron el par de decenas– con las cosas que ellas expresaban, pero no consiguieron que aprendiesen verdaderamente a leer.

La autoridad de Itard y Decroly y el método global

Es cierto que estos autores, sobre todo Itard y Seguin, trabajaron preferentemente con oligofrénicos profundos que probablemente no superaban el nivel de la imbecilidad. El concepto mismo de la oligofrenia estaba mal definido y no se tenía claridad sobre las posibilidades de su educabilidad. Probablemente, el niño que atendió Itard tampoco hubiera aprendido a leer mediante cualquier otro método. Pero, antes de que se analizara el problema en todos sus aspectos, la autoridad de quienes afirmaban la eficacia del método global –la autoridad de Itard, de Seguin o de Decroly– siguió gravitando para afirmar que el método global es el mejor. Y, entre nosotros, se siguió alentando esa creencia aunque experiencias más recientes venían oponiéndose al prejuicio pedagógico que en ella se implicaba.

Hace tiempo que se rechaza la posibilidad de aplicar el método global a la oligofrenia

No deseamos discutir ahora este problema en todos sus aspectos, ya que consideramos que tal propósito debe ser objeto de un trabajo especial. Es bueno destacar que desde hace bastante tiempo se viene rechazando la posibilidad de aplicar el método global a los débiles mentales. En el libro *El niño anormal*, publicado por Prudhommeau en el año 1949, ya decía este pedagogo, que posee una larga experiencia en la educación de los débiles mentales: «Si el niño normal llega fácilmente a las sustituciones, el deficiente no logra realizarlas, acumula los errores y esto se explica muy bien».[42] Y nosotros ya hemos visto que tampoco el niño normal «llega fácilmente a las situaciones».

Importancia del estudio de la lectura en el débil mental

Lamentablemente, son pocos los trabajos especiales que se han realizado con respecto al aprendizaje de la lectura por los débiles mentales. Como bien lo dice H. Simon, «el estudio de la lectura en el débil mental debe ser emprendido partiendo, no de lo que se sabe sobre el aprendizaje en el niño normal o en el niño disléxico, sino sobre lo que se observa en el débil mental».[43] Pero parece que hasta ahora las experiencias sistemáticas con los débiles mentales son pocas y no se hallan bien registradas.

El problema es, sin embargo, muy importante, ya que «saber leer» es el mínimo que debe adquirir una persona para adaptarse a la vida social de nuestro tiempo. Entre los oligofrénicos existe un alto porcentaje que puede lograr esa adaptación: esos mismos pueden llegar a trabajar, asumir responsabilidades y en algunos casos, desenvolverse sin tutoría. Si no se les exigiera el aprendizaje escolar, su eficiencia podría muchas veces disimularse como ocurría antes de que aparecieran las leyes de educación obligatoria, cuando solamente se describían los casos macroscópicos de la oligofrenia, es decir, la idiocia y la imbecilidad. Sin embargo, los débiles mentales se diferencian de los grandes oligofrénicos porque son capaces de realizar algunas adquisiciones escolares que, aunque son limitadas, pueden aumentar sus posibilidades de desenvolverse en la vida social. Como se comprende, esas limitaciones, impuestas por el agravio que ha sufrido por diversas causas la estructura y la arquitectura de su sistema nervioso central, imponen exigencias especiales para la organización escolar, para la elaboración de los planes de enseñanza, para el ordenamiento de los programas, para la orientación de los métodos.

42. PRUDHOMMEAU, M., *L'enfance anormale: le problème pédagogique et social*, París, Presses Universitaires de France, 1949, p. 137.

43. SIMON, H., «Quelques données sur la psychologie de la lecture», *op. cit.*

Dos direcciones paralelas para definir la metodología especial

Sin extendernos demasiado en el tema, queremos decir que para definir la metodología especial en la didáctica diferencial de la oligofrenia, las investigaciones actualmente siguen dos direcciones simultáneas: una, que tiende a conocer los mecanismos de la inteligencia de los «débiles mentales», o sea, de los oligofrénicos educables; otra, que estudia el proceso del aprendizaje de cada materia. La confrontación de estas dos series de investigaciones paralelas dará por resultado la elaboración del método especial. Se trata de una ecuación de dos incógnitas: la x sería la inteligencia del débil mental; la y sería el proceso del aprendizaje de cada materia.

Características intelectuales del débil mental

Es sabido que las investigaciones más importantes que actualmente se realizan sobre la oligofrenia son las que tienden a definirla cualitativamente.[44] Como resultado de las mismas, se puede decir a *grosso modo* que las características mentales del débil son muy complejas, ya que generalmente manifiestan la existencia de niveles genéticos diferentes para diversas manifestaciones de la inteligencia pero que, sin embargo, el débil mental no puede considerarse como sustancialmente diferente del niño normal.

La escuela de Piaget ha demostrado,[45] con su método experimental, que las leyes del desarrollo de la inteligencia del débil mental son iguales a las del niño normal, que ella sigue el mismo orden en la evolución, pero que ese desarrollo es más lento y con limitaciones. Si en la definición empírica de la debilidad mental se habla de un *plafond* que puede alcanzar hasta los diez años y nunca superar los doce, Inhelder ha demostrado que los débiles mentales alcanzan siempre las «invariantes» de sustancia, a veces las de peso y nunca las de volumen (como se sabe, estas invariantes aparecen respectivamente a los siete-ocho años, a los ocho-diez años y a los diez-doce años en el niño normal). Si se analizan estas limitaciones en relación con la evolución de la inteligencia en el niño normal, se puede advertir que el débil mental no llega al momento de la «interiorización» de la inteligencia, es decir, que no es capaz de producir los actos intelectuales que incluyen el trabajo de análisis, de síntesis y las operaciones lógicas que requieren [de] la abstracción. Inhelder ha demostrado, como es sabido, que el débil mental *se diferencia del imbécil* en que puede *iniciar* lo que esta escuela llama la «actividad operatoria» y se *diferencia del normal* porque *no puede acabarla* mediante razonamientos formales.

Pero, además de la limitación del desarrollo mental del débil, se observan otros rasgos –a veces no intelectuales– que acompañan a la inteligencia del débil mental cuya enumeración podría ser así: *lentitud* en el trabajo que siempre dis-

44. BRASLAVSKY, B.P. de, «Definición cualitativa de las debilidades mentales: su necesidad, sus consecuencias pedagógicas», en *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*, San Luis, Universidad Nacional de Cuyo, 1957-1958, p. 73.

45. INHELDER, Bärbel, *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, con Prefacio de J. PIAGET, Neuchâtel-París, Delachaux & Niestlé, 1943.

minuye el ritmo con relación al de los niños normales; *viscosidad mental* (así definida por Inhelder coincidiendo con el «síndrome de inercia oligofrénica» de Luria) o *perseveraciones* que entorpecen el cambio de un tipo de actividad mental a otro; *incuriosidad* (falta de curiosidad) que se manifiesta en su falta de interés por cualquier aprendizaje; *fluctuaciones* en el trabajo y la conducta; *inestabilidad y vulnerabilidad* en las adquisiciones.

Consecuencias pedagógicas de esas características

Estos estudios confirman las posiciones de quienes creen que los «débiles mentales» no deben ser tratados como casos sustancialmente diferentes de los normales. Sin embargo, la limitación de su desarrollo mental, los rasgos no intelectuales que acompañan al mismo, los problemas motores del lenguaje, y afectivos comúnmente asociados a la debilidad mental, obligan a la elaboración de planes de estudio que no solamente contemplen el *plafond* de edad que estos niños pueden alcanzar y su ritmo lento de desarrollo, sino que además contengan todas *las técnicas especiales* que ayuden a corregir esos problemas asociados. Con respecto a los métodos, estos deben evidentemente ajustarse a la peculiaridad de la inteligencia y de la personalidad del débil mental.

En relación con la enseñanza de la lectura, nosotros hemos creído siempre que no se trata solamente del método.

La inteligencia del débil mental y el método global

Hemos visto ya en diversas partes de nuestro trabajo que la lectura requiere diversas condiciones. Los partidarios del método global las definían de un modo y ahora, tanto los que trabajan experimentalmente con métodos de laboratorio o mediante las técnicas psicológicas que derivan de la clínica o de la psicometría, las definen de otra manera. Hemos visto también que las direcciones eminentemente pedagógicas que trabajan en el aula coinciden con los que interpretan el proceso como lo hacen algunas modernas concepciones de la teoría del aprendizaje.

Con respecto al método global, creemos que su condición del *interés-necesidad* y sobre todo en su forma de *interés por conocer*, no se cumple en el débil mental ya que, como acabamos de verlo, uno de los rasgos que acompañan a sus características mentales es la *incuriosidad*.

En cuanto a la condición de la *globalización*, conviene tener en cuenta algunos de los trabajos más recientes que tienden a definir cualitativamente la inteligencia del débil; nos referimos a los trabajos realizados por Zazzo y sus colaboradores por el método de perfil psicológico. Esos trabajos, que se aplican a estudiar los diversos tipos de debilidad y de pseudo-debilidad, demuestran que en el débil mental del «tipo Binet-Simon» el índice más bajo corresponde al test de Bender que, como se sabe, tiene por fundamento la teoría de la Gestalt.[46] Es

46. ZAZZO, R., «Une recherche d'équipe sur la débilité mentale», en *Enfance*, vol. 13, nº 14, París, 1960.

decir, que *la función más débil* en este tipo de oligofrénicos sería, precisamente, *la de la globalización*. Luego, esta condición del método global no le conviene al débil mental.

Las condiciones que hacen del método global un método *ideovisual* puede igualmente discutirse demostrando que si el niño normal no puede leer *ideas* a los seis años porque su inteligencia recién comienza a realizar actos intelectuales, menos puede hacerlo el débil mental que apenas llega alguna vez a los umbrales de la inteligencia abstracta.

La enseñanza de la lectura a los oligofrénicos no depende solamente del método

Se comprende, pues, que las limitaciones y las características especiales de la inteligencia del débil mental crean dificultades para la aplicación de cualquier método y requieren algo más que la solución del método. Se trata en realidad de elaborar un vasto plan en el que deben colaborar muy especialmente las técnicas especiales, la foniatría, la música y la reeducación motriz, junto a la maestra que en el aula y en la clase de lectura cumple un plan largo y paciente de ejercitaciones sistemáticas.

Teniendo en cuenta estas conclusiones, nosotros hemos elaborado un orden minucioso para la enseñanza de la lectura en el Instituto Argentino de Reeducación. Esta experiencia ha sido seguida por los señores inspectores del Consejo Nacional de Educación, y especialmente por la señora Sofía Moll de Milton, que ejerció la Inspección del mismo durante los años 1958 y 1959.

Los ensayos que hemos realizado

Desde el año 1944 habíamos ensayado el método global, el método de palabras generadoras, la combinación de ambos métodos y ciertas prescripciones de la escuela de Winetka que aconsejan enseñar primero una cantidad determinada de palabras para iniciar después el análisis de las mismas, realizado físicamente, a veces, con la tijera actuando sobre tiras de papel.

Desde el año 1957 empezamos a interesarnos por los elementos motores que intervienen en el aprendizaje de la lectura y ello motivó una comunicación que presentamos en la Asociación Argentina de Logopedia, Foniatría y Audiología.[47] Proponíamos entonces la introducción de ciertos ejercicios de gimnasia vocal, la enseñanza de las actitudes correspondientes a cada fonema y la práctica de ejercicios de control de la emisión del lenguaje. Estas ejercitaciones deberían hacerse paralelamente a otras que estimularan y perfeccionaran la percepción auditiva, realizándose simultáneamente con la enseñanza del elemento gráfico que íbamos mostrando.

47. BRASLAVSKY, B.P. de, «Posibles contribuciones de la ortofonía para la enseñanza de la lectura», Buenos Aires, Fonoaudiología, 1957.

Extraíamos ese elemento de la palabra escrita, aproximadamente según el método de la palabra generadora. Además, seguíamos entonces el orden psicovisual en la enseñanza de las letras adoptando –erróneamente como lo comprendemos ahora– una experiencia que es aceptada para los sordos pero que no tiene por qué introducirse para los débiles mentales. Como lo veremos, ahora rechazamos estas dos formas de error.

Un plan aplicado desde 1959

En el año 1959 emprendimos francamente otro plan que se facilitó por la proposición que entonces hizo la inspectora, señora Sofía Moll de Milton, para organizar los grupos escolares. La inscripción creciente de alumnos permitió una mayor homogeneización de dichos grupos, según el orden siguiente: Grupo de adaptación; Grupo A y Grupo B de maduración; Grupo C de iniciación; con 1º y 2º ciclo; Grupo D: 1º inferior con 1º y 2º ciclo; Grupo E: 1º superior, con 1º y 2 º ciclo; Grupo F: con 2º, 3º y 4º grado.

Reconstruir las etapas del aprendizaje

Con esta organización nos propusimos reconstruir todas las etapas que sigue el aprendizaje de la lectura; debíamos preparar, estimular y crear o modificar eslabones que en el débil mental son flojos o se hallan ausentes. Debemos advertir que los cocientes intelectuales de muchos de los niños que se agrupan en los grados inferiores (adaptación A, B y C) –inferiores muchas veces a los de la debilidad mental– no favorecían nuestra experiencia y no nos permitían alentar grandes esperanzas. A pesar de que el pronóstico era desfavorable para ciertos niños, nos propusimos sin embargo aplicar simultáneamente nuestras técnicas en cada grupo o, mejor, en cada ciclo. Sabíamos que las aprovecharían verdaderamente los que alcanzan por lo menos el nivel de la debilidad. Pero ellos serían promovidos prontamente a los ciclos superiores y en cuanto a los otros, siempre favorecerían su maduración. Mientras estos niños acepten la disciplina del trabajo escolar y no desorganicen la actividad de los demás, hay que seguir el criterio científico que aconseja experimentar.

Tenemos en cuenta tres condiciones

En cuanto a nuestro plan, tuvimos en cuenta tres órdenes de conclusiones que derivan de la teoría y de la práctica contemporáneas y que se refieren: 1) a las condiciones necesarias para la lectura que se relacionan a la organización espacial y a la organización temporal o rítmica, así como al desarrollo de cierta capacidad categorial; 2) a la necesidad de desarrollar y cultivar el lenguaje hablado antes de enseñar a leer; 3) al eslabonamiento que sigue el aprendizaje desde que se organiza el lenguaje hablado hasta que el niño lee cuando logra vencer el principal escollo de la correspondencia entre el lenguaje que oye y habla con el que ve escrito.

La primera de estas condiciones nos indujo a introducir ejercitaciones especiales en el aula pero, sobre todo, a requerir el auxilio de las técnicas especiales. En cuanto a la segunda y a la tercera, guiaron de un modo directo el ordenamiento de la enseñanza desde el grupo A hasta el F y el método que se aplica en la clase de lectura.

Colaboración de las técnicas especiales

Antes de referirnos a las diversas etapas del proceso que se cumple progresivamente en cada ciclo y a los pasos que se cumplen en la clase de lectura, deseamos destacar la gran importancia que se le atribuye a la colaboración de las técnicas especiales.

La clase de música

En la clase de música se introducen ejercicios que estimulan la *atención auditivo-mental* y de *audición diferenciada* de los sonidos y, sobre todo, de los ritmos. A este respecto debemos destacar la labor original que realiza la profesora señorita María Teresa Branda Cárcano, que incorpora entusiastamente esta ejercitación a su plan de trabajo que abarca, naturalmente, otros objetivos más amplios. Las clases de música tienen lugar tres veces por semana y este tipo de ejercitaciones ocupa la mayor parte del tiempo de clase de los grupos inferiores. A medida que estos grupos evolucionan se aumentan los ejercicios que establecen correspondencia entre la sonoridad y el grafismo, entre el ritmo y ciertas notaciones gráficas que preparan la correlación entre la palabra y el grafismo y sobre todo el análisis de la palabra hablada que se hará específicamente en la clase de lectura. Insistimos en aclarar que esta ejercitación ocupa solamente *una parte* de la clase de música, que conserva sus propósitos educativos propios.

La gimnasia de coordinación

Las clases de gimnasia, que se desarrollan sobre todo mediante la gimnasia *de coordinación*, tienden igualmente a estimular la capacidad de organización espacial y al reconocimiento de la orientación con respecto al propio cuerpo que, como se sabe, es particularmente deficiente en los débiles mentales.

La fonoaudiología

Como se comprende fácilmente, entre todas las técnicas especiales, la fonoaudiología desempeña un papel fundamental para la enseñanza de la lectura. Ella interviene sobre todo en la actividad de los grupos de adaptación y de maduración, que gira alrededor del objetivo de crear y estimular *el desarrollo del lenguaje*. Además, interviene para orientar la *gimnasia vocal* y la ejercitación en

las *actitudes correspondientes a cada fonema*, colaborando con las maestras en su clase de lectura. A este respecto debemos destacar la inteligente colaboración prestada por la señora Obdulia García Pico de Ponce en los primeros ensayos que realizamos hasta el año 1954, y la que actualmente presta la señora Martha Liberoff.

El ordenamiento del trabajo en los grupos

Llegó el momento de pasar a describir el trabajo especial que se realiza en el plan de trabajo del aula y en la clase especial de lectura.

Desarrollar el lenguaje

En los grupos de *maduración*, la maestra de grado se consagra especialmente a desarrollar el lenguaje: colabora con la fonoaudióloga pero además amplía el vocabulario en clases especiales y también de modo ocasional ante cualquier oportunidad que se presente en la clase o mientras interviene para la fonación de los hábitos.

La organización temporal y rítmica

Además, entre los ejercicios llamados psicofuncionales hace intervenir en gran proporción los que tienden a desarrollar la organización espacial y temporal o rítmica. A este efecto conviene destacar la utilidad de los famosos juegos de Decroly-Monchamps, que aunque fueron ideados quizá con otro objeto, sirve magníficamente para ayudar al niño a interpretar la organización del espacio. Los ejercicios de orientación y de posición son muy recomendables, así como también los de tamaño. Aunque hayamos señalado los errores del método global cuya teoría elaboró Decroly, no podemos negar las intuiciones geniales de este autor basadas en su observación de algunos aspectos de la psicogénesis. Sus ejercicios de igualación de formas y colores sirven también para el desarrollo de ciertas actividades categoriales que se basan en la clasificación y en la serie. Estos ejercicios, así como los que elaboró Alice Descoeudres y otros que se inspiran en ellos, se utilizan con éxito en los grupos de maduración.

La derecha y la izquierda

No debemos omitir las ejercitaciones para el reconocimiento de la derecha y la izquierda que se inician en este grupo y se van complicando en los grupos sucesivos, hasta realizar en primero superior ejercicios de este tipo en relación directa con la lectura cambiando la posición de una letra determinada.

Pero, además, esta actividad, que no se diferencia fundamentalmente de la que ya practicaran autores tan antiguos como Itard, Seguin, Decroly y Montessori

–y ellos trabajaban con grandes oligofrénicos–, es acompañada de otra que ya es más específicamente preparatoria de la lectura.

Reconocimiento de la palabra y la sílaba

Se trata de la ejercitación especial que se comienza a hacer especialmente en el grupo B de maduración, para discriminar las palabras en la emisión ininterrumpida de la oración y de la frase, así como para separar las sílabas en la palabra. Cada palabra se acompaña con la elevación de ambos brazos y cada sílaba con una palmada en la mesa. Estas palmadas siguen en la mesa el orden que tienen en la palabra, de izquierda a derecha.

Regular la producción del grafismo

En este grupo se realiza también una actividad ordenada para ayudar a regular la producción del grafismo. Los ejercicios siguen aproximadamente la evolución psicogenética del grafismo-escritura y todavía no se le atribuye significación.

Lectura propiamente dicha

En el grupo de iniciación C se comienza ya la lectura propiamente dicha. Se inicia reiterando el ejercicio de reconocimiento y discriminación de la palabra en la frase. Para ilustrar de qué manera se detalla el procedimiento en este nivel, copiamos del cuaderno de ejercitaciones de la maestra del grupo el plan de una clase: 1) Se presentan diversos objetos familiares que los niños nombran. 2) Se selecciona uno de ellos y se pide que los niños repitan su nombre. 3) La maestra pronuncia series de palabras en cada una de las cuales se halla el nombre anterior. Cada vez que se pronuncia ese nombre el niño levanta los brazos. 4) Con la palabra mencionada se formula una oración. Los niños la repiten efectuando una elevación de brazos por cada palabra. A veces se les indica que eleven los brazos solamente cuando se pronuncia la palabra mencionada.

Posteriormente se induce mediante ejercitaciones igualmente pacientes y minuciosas a discriminar las letras, que al comienzo son las vocales. 1) Se les muestran objetos o láminas de cosas que empiecen con *a*. 2) Pronuncian la palabra y la silabean. 3) Se les pide que busquen otras que también empiecen con *a*. Después de reiterar esta ejercitación puramente oral se escribe por primera vez la letra *a*, que los niños copian. Así se presentan las cinco vocales. Esta actividad ha sido anticipada y acompañada por ejercicios de foniatría que enseñan la posición correcta para la pronunciación de cada vocal. Para las consonantes se sigue exactamente el mismo procedimiento. Se enseña la *m*. Luego recién una lámina con la figura de una mamá (sin inscripción alguna) con cuatro casilleros vacíos. Los niños van pronunciando la palabra y señalando en el casillero vacío el lugar de cada sonido discriminado. Luego escriben en cada uno el elemento gráfico correspondiente que ya conocen. Se les llama la atención sobre la *a* con un acento.

En el mismo casillero componen solos la palabra misma, forman en un casillero de dos espacios las sílabas *me* y *mi*. Luego componen solos *mi mamá me mima*, hasta formar la frase.

El orden de la enseñanza de los grafemas

Se sigue enseñando sucesivamente cada letra en el orden previsto según las dificultades que ofrece la lectura de cada una. En algunos casos, se pasa de un grupo de letras cuya *simetría* o cuya *forma* induce a confusión, a alguna otra letra que es más necesaria para la construcción del idioma. Así, se enseñan primero las vocales *a*, *e*, *i*, *o*, *u*. Se pasa a la *m* y luego a la *n* que los niños confunden frecuentemente. Además la *n* es simétrica de la *u*. Luego se pasa a la *l*, comúnmente necesaria para construir la frase. En seguida se enseña la *b* que en letra manuscrita se presta a confusión con la *l*. Luego a la *d* y a la *p*, simétricas de la *d* de imprenta. Por motivos similares, que algunas veces tienen en cuenta dificultades también fonéticas, hemos adoptado, a título de ensayo, el siguiente orden para enseñar las letras: *m*, *n*, *l*, *b*, *d*, *p*, *ch*, *t*, *s*, *g*, *j*, *f*, *y*, *z*, *c*, *k*, *q*, *r*, *rr*, *v*, *ñ*, *ll*, *h*. Como se ve, aparecen algunos grupos que comprenden letras simétricas, letras parecidas y otros que representan sonidos iguales. Cuando es necesario se establece la confrontación con alguna letra que ya se dejó atrás. Es el caso de la *ch*, que los débiles cofunden frecuentemente con la *d*.

En el grupo de iniciación, durante el año 1959 hemos llegado solamente hasta la *ch*.

El grupo de primer grado, en sus dos ciclos, prosigue este aprendizaje. Incorpora las mayúsculas y con un ritmo más acelerado completa la enseñanza de la correspondencia de los sonidos con las letras hasta llegar a la posibilidad de leer prácticamente todo el idioma. En el año 1960 se prevé la utilización de algunos libros de lectura en el segundo ciclo, para el mes de agosto.

Procedimiento para fortalecer el análisis de los grafemas

Para fortalecer el análisis de los grafemas en primero superior hemos adoptado también los «procedimientos para el aprendizaje y el control de la lectura» que ensayó J. Dubosson en Suiza.[48] Estos procedimientos se valen de una imprenta especialmente preparada para prevenir la confusión de las letras. Los niños componen palabras que se hallan ordenadas en un «estudiómetro» que guía detalladamente la realización y la reiteración de las mismas para corregir las dificultades más comunes en la lectura y en la ortografía. Además, el autor aconseja otros ejercicios ingeniosos que llama de «control rápido», que tienden siempre a llamar la atención sobre la escritura o la lectura mecánica del texto, llegando a veces hasta la confusión deliberada del significado.

48. DUBOSSON, Jacques, «Procédés pour l'apprentissage de la lecture», en *Les cahiers de l'enfance inadaptée*, nº 6, París, 1958.

Deseamos destacar el empeño con que las maestras han colaborado en la realización de este plan. La señorita Beatriz Camerucci ayudó a elaborar los ejercicios que se aplican en los grupos de maduración. La señorita Olímpida Hernández colaboró en los diversos ensayos realizados desde hace años. En el año 1959 y en el presente se dedica entusiastamente a la elaboración de los ejercicios que se aplican en el difícil grupo de iniciación. La señorita Susana Fernández prosigue con toda inteligencia la experiencia en el primer grado inferior. Ambas han colaborado muy eficazmente para determinar el orden de la enseñanza de los grafemas. Por su parte, la señora Neddy Oría de Roldán y la señorita Elba Giordano aplicaron toda su experiencia para elaborar un «estudiómetro» en idioma castellano y las imprentas con que los niños trabajaban siguiendo el orden del mismo. Como se desprende de toda nuestra argumentación, y por el solo hecho de arraigar la enseñanza de la lectura en la adquisición anterior del lenguaje hablado, el automatismo-lectura se vincula desde el comienzo a la significación. Pero cuando dicho automatismo se ha adquirido y afianzado, se pone el mayor acento en la lectura comprensiva y se cultiva el interés por la misma de acuerdo con un plan y en todas las oportunidades que ofrecen las horas de clase y las horas de hogar. Intervienen en su elaboración las maestras de los ciclos superiores y las del internado.

Es prematuro hablar de resultados

Es prematuro hablar sobre los resultados de una experiencia que ha comenzado hace poco más de dos años. Por ahora, solo podemos decir que las maestras tienen la impresión de que los niños aprenden más rápidamente y que sus conocimientos son más sólidos y estables. Nosotros compartimos esa impresión. Pero, aunque la misma aparece objetivada en las promociones dinámicas de ciclo a ciclo que ya alcanzan a un mayor número de niños, las apreciaciones son aún demasiado subjetivas como para que tengan el rigor científico que nosotros propiciamos. Es necesario esperar hasta que podamos ver en los grados más avanzados a los mismos niños que ahora cursan los niveles de maduración y de iniciación. Por el momento, nos limitamos a registrar el desarrollo del aprendizaje tal como se va produciendo. Lamentablemente la práctica en la enseñanza privada no nos asegura la posibilidad de seguir la observación de los mismos niños durante varios años.

No podemos recomendar nuestra experiencia para los niños normales

Después de haber expresado nuestras reservas al método de confrontación psicopatológica, nos está vedado recomendar esta experiencia para los niños normales. Para definir un juicio sobre la validez del método en la escuela común habría que aplicarlo en su medio y según las condiciones que el mismo exige. Desde ya, admitimos que en ese caso no son necesarios todos los detalles que nosotros planificamos para desarrollar los pasos minuciosos que hacen falta con los débiles mentales y quizá tampoco es indispensable la colaboración de las técnicas es-

peciales tal como ellas vienen en nuestro auxilio. Pero creemos que los parámetros fundamentales de este sistema pueden facilitar también la adquisición de la lectura por los niños bien dotados, previniendo a la vez las *pequeñas dificultades* que pueden engendrar la dislexia mayor.

Y esa convicción no surge en nosotros como una simple vivencia. No es una intuición, sino que se arraiga en los fundamentos científicos de trabajo tan responsables como son los de todos los autores contemporáneos que hemos presentado.

Ofrecemos nuestra pequeña y breve comprobación como el modestísimo aporte de un grupo de maestros argentinos que desean ser leales a su misión, conservándose fieles a la preocupación por el método que tuvo Sarmiento, y que se mantuvo, con aciertos y con errores, en toda la tradición del magisterio argentino.

Hallar el método que enseña a leer y a pensar

El tiempo nos dirá qué es lo que se puede extraer de esta experiencia y de otras que se hagan en las condiciones de la escuela común, para hallar ese método o para definir la suma de procedimientos que puedan beneficiar a todos, en esa escuela democrática de la que habla un pedagogo como Delaunay.

Que todos los niños puedan beneficiarse aprendiendo a leer y aprendiendo a utilizar al mismo tiempo una inteligencia que se despliega y se vigoriza para cumplir con su indeclinable actividad de pensar.

Anexo

El texto que presentamos en esta sección es –hasta el momento– inédito. Berta Braslavsky lo expuso en 1998 cuando recibió el título de Miembro Honorario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se presenta como una lectura crítica de la obra, cuarenta años después de su primera publicación. La versión que publicamos fue revisada por la propia autora el 20 de abril de 2001.

Una revisión crítica de *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura* por su autora

INTRODUCCIÓN: DE *LA QUERELLA...* AL CONSENSO

Desde hace algunos años, entre nosotros, se considera que hablar sobre los métodos es una antigüedad y hasta se recomendó prescindir de estos al tratar los problemas de la adquisición de la lectura y la escritura. Por el contrario, durante la última década, en los Estados Unidos y más recientemente en Francia,[1] se ha reanimado con mucho ímpetu la controversia entre los partidarios de los métodos fónicos (*phonics*) y los del lenguaje total (*whole language*) o ideovisual (*idéovisuelle*). Como consecuencia, ha aparecido un nuevo movimiento que, habiéndose originado en el Reino Unido en 1990, se trasladó a Australia, Nueva Zelandia, Canadá y los Estados Unidos para elaborar el nuevo enfoque de enseñanza equilibrada o de *balanced approach*,[2] que –aunque tiene como punto de partida la discusión entre los métodos que ponen el acento en la decodificación y los que lo hacen en la comprensión– se extiende a numerosos aspectos de la actividad pedagógica. Este movimiento tiene su equivalente en los países de habla francesa bajo la orientación del Observatorio Nacional de Lectura con sede en París.

Durante la década de 1990 el enfrentamiento ha sido tan ardiente en los Estados Unidos que a Jeanne S. Chall le pareció similar al de la década de 1960 y se remontó a esa época para recapitular las investigaciones en las que había participado desde que en 1967 publicara *Learning to Read: The Great Debate* [Aprender a leer: el gran debate], donde aportó datos para argumentar a favor del método fónico (*phonics*) y la enseñanza dirigida.[3]

Aunque en nuestro país y en América Latina la discusión permanece muy

1. OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, *Apprendre à lire*, París, Centre National de Documentation Pédagogique, Éditions Odile Jacob, 1998.

2. SPIEGEL, Dixie Lee, «The Perspective of the Balanced Approach», en BLAIR-LARSEN, Susan M. y WILLIAMS, Kathryn A., (comps.), *The Balanced Reading Program. Helping All Students Achieve Success*, Newark (Delaware), Newark International Reading Association, 1999.

3. CHALL, Jeanne S., «Some Thoughts on Reading Research: Revisiting the First-Grade Studies», en *Reading Research Quarterly*, enero-marzo de 1999, vol. 34, nº 1, pp. 8-10.

acallada, como autora de *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*, que se publicó en 1962, me interesa hacer algunos comentarios.

No puedo hacer un ejercicio como el que hizo Chall ya que no puedo basarme –como ella– en investigaciones y en evaluaciones a gran escala que llegan hasta el presente. Puedo valerme, en cambio, de la información que el libro conserva sobre las tendencias y el debate de ideas que subyacía en el fondo de sus apasionadas polémicas, para analizarlas desde perspectivas actuales y de otros documentos que, década tras década, van señalando una diferenciación.

Puedo anticipar que no podré ser tan complaciente con mis pretéritas preferencias como lo es mi eminente colega estadounidense. A diferencia de ella, en el transcurso de las cuatro últimas décadas del siglo fui llegando hasta las posiciones de quienes –a partir del examen de un amplio espectro de la investigación, teniendo en cuenta todas las evidencias y no solo la que sostiene una tendencia en particular– reconocen la fuerza sinérgica de lo que cada una aporta para la alfabetización.[4]

LA DÉCADA DE 1960: FRACASO ESCOLAR Y LAS REACCIONES CONTRA EL MÉTODO GLOBAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA INICIAL

Voy a prescindir de los enfoques políticos y político-educacionales y a referirme someramente a la significación particular que tuvo la década de 1960 en el problema de la enseñanza de la lectura y la escritura iniciales, tanto en los países centrales del contexto occidental como en el nuestro.

Culminaba un período de medio siglo de ensayos con el «método global» en desafío con los fónicos y se citaban investigaciones de la década de 1950 que no definían el triunfo de un método sobre el otro o se comprobaba la contaminación entre ellos. La discusión ya no ocurría solamente en los medios académicos sino que se hizo popular entre los maestros, en las escuelas, entre las familias y hasta en la calle. Mientras tanto, se comprobaba que el fracaso escolar seguía sin cambios. Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard encuentran en sus estudios, para el caso de Francia, que el fracaso escolar llega a ser el principal problema de las décadas de 1960 y de 1970, y que la crisis de la lectura actúa en profundidad en el sistema escolar en los años comprendidos entre 1965 y 1975.[5]

A fines de 1963, con la asunción del gobierno constitucional de Arturo Illia se ponen en acción el Sector Educación del Consejo Federal de Inversiones (CFI) y el Sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE): juntos identifican la deserción escolar primaria como un problema grave, de carácter prioritario. Este problema se concreta en cifras y en términos generales, se expresa así: uno de cada dos niños no terminaba la primaria; abandonaba con dos o tres años de escolaridad y la repetición del primer grado era una tendencia que tenía una gran incidencia.

4. BLAIR-LARSEN, S.M. y WILLIAMS, K.A. (comps.), *The Balanced Reading Program*, *op. cit*.

5. CHARTIER, Anne-Marie y HÉBRARD, Jean, *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Barcelona, Gedisa, 1994, pp. 317 y 567, respectivamente.

También en Argentina, como en otros países de América Latina, numerosos educadores –que habían producido innovaciones con el método global en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura– escribieron bellas páginas sobre sus experiencias en el aula, y sistematizaron argumentos a su favor. Ese método se había aplicado en muchas escuelas en la Capital Federal y en las provincias de Santa Fe, Mendoza y especialmente en Buenos Aires, donde se oficializó (durante la gobernación de Fresco). No todos sus actores y sus teóricos han sido reconocidos –por lo menos según mis limitadas informaciones–, aunque se han producido algunos avances muy valiosos en las investigaciones más o menos recientes de Sandra Carli y Rosita Ziperovich sobre las décadas de 1920 y 1930. Se espera que al proseguirse las investigaciones en las décadas que siguen, se ore a Luis Iglesias como uno de los representantes más ilustres de los nuevos enfoques de la enseñanza de la lengua escrita en América Latina.

En la década de 1960, muchos manifestaban su desencanto con dicho método o le atribuían la culpa de la persistencia del fracaso en primer grado. Casi medio siglo de prédica del complejo método global dio lugar a críticas pedagógicas muy severas; reaccionaban contra los programas naturales –que finalmente disolvían el plan–, o contra la lectura ocasional, o contra la lectura en voz alta y el dictado, o por la decisión de suprimir la lectura como rama de la enseñanza.

Aquí también, como en los países centrales, comenzó la búsqueda de alternativas fuera del ámbito pedagógico, especialmente en las neurociencias, que se inclinaban por encontrar las causas del fracaso en las dislexias, consideradas la «enfermedad del siglo».[6] En el año 1963 tuvo lugar en Rivera, Uruguay, el Primer Seminario Latinoamericano de Dislexia bajo la presidencia de María Carbonell de Grompone, donde participaron profesionales argentinos, entre ellos médicos, como el doctor Bernardo de Quirós. Como invitada, presenté un relato sobre «Los métodos de enseñanza de la lectura y las dislexias».

Medio siglo de tentativas para resolver el problema del aprendizaje inicial de la lectura no había resuelto el grave problema del «fracaso de la escuela» a partir de la primera valla que el sistema formal les oponía a las grandes mayorías que quedaban excluidas. Además de las causas pedagógico-didácticas, se comenzaban a reconocer causas de carácter socioeconómico y cultural, como lo demuestra la composición por decreto del Poder Ejecutivo Nacional de una Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Escolar creada en 1964, con la participación del Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Alfabetización, la Universidad de Buenos Aires, el CFI y la CONADE, con compromisos financieros muy valiosos, pero «lamentablemente el golpe militar de 1966 frustró el proyecto cuando estaba iniciándose».[7] Esa comisión estuvo presidida por Luz Vieira Méndez, pedagoga ilustre, representativa del movimiento de la Nueva Educación, y las investigaciones hubieron de estar dirigidas por la antropóloga Marta Bechis y la especialista en Educación Graciela Ricó.

Ante la persistencia del fracaso, el conflicto sobre los métodos estaba en su punto más alto y se resolvía enjuiciando a uno de los querellantes: el método global, que había gozado de las preferencias en las direcciones pedagógicas más pro-

6. Nótese que *La querella...* tiene una sección en la Tercera Parte dedicada a las dislexias (p. 151).

7. De los «Apuntes sobre la deserción escolar en los años sesenta» generosamente elaborados, a mi pedido, por Norberto Fernández Lamarra, coordinador de la CONADE en esa época.

gresistas. En ese clima aparece *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*, en cuyo prólogo se dice que mientras los más exigentes hablaban de la necesidad de «desprenderse de la preocupación por el método», había que reconocer que «la mayor eficiencia [de la enseñanza de la lectura] no radicaría en el método [...] sino en la suma de condiciones que deben ponerse en juego para facilitar su adquisición» (véanse, aquí, pp. 37-39 en edición actual).

Tratemos de ver, por fin, cómo se trataban los métodos en *La querella...*, remontándonos a cuándo y cómo ingresaron a nuestro país los métodos, en especial los llamados preferentemente «globales».

EL MÉTODO GLOBAL ENTRE NOSOTROS

La discusión sobre los métodos apareció muy precozmente en nuestro país. Fue ya iniciada por Sarmiento a mediados del siglo XIX y se sucedió implícitamente en las recomendaciones a los maestros de todos los libros escolares para la iniciación en la lectura que aparecieron en la segunda mitad del siglo XIX. Pero el debate se declaró expresamente a partir de las discusiones entre Berra y Varela que tuvieron lugar en Uruguay, bajo la influencia de Calkins en la década de 1880, con amplia y prolongada repercusión en nuestro país.[8] En *El libro del escolar*, publicado por Pablo Pizzurno en el año 1901, ya se promueve expresamente la enseñanza temprana de la «comprensión de la lectura» desde su iniciación en primer grado a partir del texto. Rechazaba la «enseñanza mecánica» y toda enseñanza que «distraiga la atención de lo principal, que es el asunto».

No es extraño entonces que los métodos «globales», que emergen airosamente en el siglo XX, encontraran tantos adeptos entusiastas en nuestro país. Se puede comprender la pasión de sus militantes cuando, a pesar de las innovaciones de los finales del siglo XIX, los pertinaces adeptos de la fonetización no solo seguían enseñando sucesivamente cada letra y sus combinaciones en breves frases con las ya sabidas, sino que hasta las acompañaban con la ilustración de la boca al pronunciar su sonido.

EL MÉTODO GLOBAL EN *LA QUERELLA...*

En la clasificación tradicional que analiza en su primera parte, *La querella...* reconoce que los métodos de marcha sintética –alfabéticos, fónicos y silábicos–, que no tienen significación, a diferencia de los de marcha analítica –de la palabra, la oración y el cuento–, implícitamente respondían al asociacionismo precientífico y que su prestigio declinó con el mismo. Sin embargo, previene sobre las «nuevas formas de asociación» que se reconocen científicamente.

8. BRASLAVSKY, B.P. de, «Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina: ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930? Del catecismo colonial a *La razón de mi vida*», en CUCUZZA, Rubén (dir.), PINEAU, Pablo (codir.), *Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina: ¿cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?,* Madrid, Miño y Dávila, 2002, p. 35. Trabajo para Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires, 1996.

La segunda parte, dedicada a «la teoría», se ocupa de los métodos globales más complejos, que en los comienzos del siglo XX, reciben su justificación desde los nuevos enfoques de la psicología de la infancia y de la Gestalt. Pero asume, en este caso, su crítica al compartir la predisposición que se había generado hacia ellos en su época. Respectivamente dedicadas a «la experiencia» y las «renovaciones actuales», la segunda y la tercera parte describen y discuten las alternativas que a la sazón se presentaban en oposición a los métodos globales. Con información sobre las investigaciones y las teorías en curso, finalmente sintetiza «algunas indicaciones prácticas» que se revalorizan con nuevos argumentos, especialmente a partir de la teoría del asociacionismo fundada por Pávlov, que propone mecanismos tan ortodoxos como los de los más ortodoxos métodos fónicos.[9] No deja de insistir, sin embargo, en «la correlación entre las condiciones socioeconómicas, culturales y afectivas que influyen sobre este aprendizaje»[10] ni en el valor de «los esfuerzos conscientes que se despliegan durante el mismo».[11]

En «la teoría» se analiza el método «global» en las perspectivas más generales de la «Nueva Educación» y, en particular, de los conceptos que específicamente formuló Ovide Decroly progresivamente en Bélgica durante veinticinco años. En este apartado se citan sus publicaciones aparecidas entre los años 1906 y 1929, bajo la influencia de las nuevas y diversas direcciones que aparecen en la psicología y sus hallazgos, desde el sincretismo de Claparède hasta las corrientes *Gestalten* de Koffka y Köhler o la correspondencia que mantuvo con Dewey. Así se llega a los conceptos que elaboró para justificar el método: el interés, la globalización, el predominio de la percepción global, la visión de ideas que se unifican y sintetizan en la condición natural de su aprendizaje.

Cada uno de esos conceptos es criticado a partir de experiencias pedagógicas publicadas en la década de 1950 y de la oposición que en la época se había generado contra ellos. El «interés espontáneo», dada su variabilidad, puede conducir a la improvisación y a reducir la función del maestro. A la «globalización» se le atribuye el rigor de las «direcciones más ortodoxas [...] que llegan a prohibir cualquier operación analítica. Jamás debe el maestro enseñarle al niño la existencia de elementos gráficos que representan un sonido».[12] Al predominio de la percepción visual se le atribuye la prohibición de la lectura en voz alta y del dictado. A la visión de ideas se le atribuyen confusiones en la enseñanza de la comprensión.

En síntesis, se dice que «al fin y al cabo [...] la "naturalidad" del aprendizaje de la lectura cierra el círculo de la metódica de la globalización uniéndose con el concepto del interés, de la actividad y de la espontaneidad [...] que la Nueva Educación le ofrece al método como base de sustentación. Al cerrarlo, insiste en la necesidad de que el niño aprenda jugando en el santuario sagrado de su originalidad psíquica que no tiene parecido alguno con la psicología del adulto y que no tolera su inter-

9. Véase, aquí, p. 189 de la presente edición.

10. Véase, aquí, p. 38 de la presente edición.

11. Véase, aquí, p. 39 de la presente edición.

12. Véase, aquí, p. 95 de la presente edición.

vención».[13] Ya se había dicho que estas tendencias llegan a la prohibición de toda la ayuda que se le puede prestar al niño.

La cita precedente ilustra sobre el tono de la polémica que obliga, desde una perspectiva actual, a un análisis más detallado y una interpretación más contextualizada en el tiempo.

EL MÉTODO GLOBAL Y LA ESCUELA NUEVA

Tácita o explícitamente, los métodos globales aparecen asociados al escolanovismo. En las investigaciones que se conocen sobre la Educación Nueva en las décadas de 1920 y de 1930 en nuestro país se encuentran pocos datos sobre la aplicación del método global. Si bien Rosa Ziperovich hace referencia al uso del «método ideovisual-motriz» para la «enseñanza de la lectura que es propio del método Decroly», en algunas escuelas de Santa Fe reconoce que su seguimiento ajustado fue transformándose aunque no abandonado. La omisión probablemente se debe, en parte, a la gran ambigüedad de lo que se formula bajo esa designación.

Inversamente, muchos de los que bregaron por el método global –entendiendo como tales a los que parten de unidades con significación, pero sobre todo los más ortodoxos, aunque no siempre estuvieron enrolados en el movimiento de la Escuela Nueva– se consideraron sus acólitos.

La historia de los métodos de la enseñanza de la lectura –incluyendo el método global– es independiente de la llamada «Escuela Nueva», ya que se inicia con la misma historia de la Pedagogía, a partir del *Orbis Pictus* de Comenio en el siglo XVII. La historia de la «Escuela Nueva» o «Activa» o «Educación Nueva» o «Nueva Pedagogía» se vincula a la nueva visión de la infancia que surge con el siglo XX («el siglo de la infancia», según Ellen Key) y al surgimiento de la psicología evolutiva y de la psicología de la infancia.

En nuestro país –como antes se dijo– los antecedentes del debate sobre los métodos se remontan a las últimas décadas del siglo XIX y son paralelos (o a veces coincidentes) a los antecedentes que reconocen las intérpretes mejor informadas sobre la fisonomía propia de la Escuela Nueva en la Argentina.[14] Los antecedentes de ambos movimientos responderían al momento de «la constitución del sistema educativo argentino moderno».[15]

Sin embargo, su vinculación con el escolanovismo se debe muy especialmente a que el método global, en general, se ha valido de fundamentos de ese movimiento como es el caso más reciente, de las décadas de 1980 y 1990, del llamado

13. Véase, aquí, p. 76 de la presente edición.

14. CARLI, Sandra, «El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación nueva», en PUIGGRÓS, Adriana (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1945)*, colección *Historia de la educación argentina*, t. III, Buenos Aires, Galerna, 1992, p. 127.

15. TERIGI, Flavia Z., «El *caso Vergara*. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino», en PUIGGRÓS, A. (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, colección *Historia de la educación argentina*, t. II, Buenos Aires, Galerna, 1991, p. 250.

«*whole language*» en los Estados Unidos, que elabora toda una filosofía basándose en John Dewey, padre de la «Pedagogía Progresiva», equivalente a la «Escuela Nueva» europea.

En Europa, en las primeras décadas del siglo XX, el método global tuvo su mejor intérprete en Ovide Decroly, quien, junto con Maria Montessori, fue uno de los representantes más consagrados del movimiento europeo de la Escuela Nueva. Y llegó a nuestro país a través de esos intérpretes.[16]

Permítanme una breve digresión sobre la Escuela Nueva para volver después a los métodos. Se sabe que este movimiento no fue homogéneo. Han existido varias referencias a una dicotomía que Sandra Carli retoma para encontrar –como resultado de sus investigaciones– que en nuestro país, durante las décadas de 1920 y 1930, las aguas se dividieron entre el discurso oficial de la Escuela Nueva enfrentado con los maestros y directores que tenían un discurso antagónico, «crítico desde el punto de vista social».[17] Esa diferenciación no es reconocible a partir del contraste que Aníbal Ponce encuentra entre la corriente metodológica y la doctrinaria[18] de las versiones originales de la Nueva Educación.

Parecería más funcional una clasificación que también reconociera dos direcciones: una, bajo la influencia del naturalismo rousseauniano, que criticaba los enfoques institucionales y metodológicos vigentes en una escuela que no respetaba las etapas psicológicas propias de la etapa evolutiva de la infancia ni les ofrecía a los niños la posibilidad de desarrollarse por sí solos, pero que no se interesaba por los problemas sociales de la escuela. Otra que, bajo la influencia del anarquismo y del marxismo,[19] es más sensible a los problemas sociales que a los técnicos, con experiencias en la democratización de la escuela vinculada a utopías sociales, cooperativistas y de autogestión.

En la primera de esas direcciones se puede incluir claramente a Decroly y Montessori y, con ciertas variantes, a algunos estadounidenses como Washburne, Dalton o Kilpatrik. En la segunda, las de Liev Tolstói en Yásnaia Poliana o las de Summer Hill en Neill, y otras. Más recientemente se incorpora la «Pedagogía Freinet», que propone potenciar la libre expresión con determinadas técnicas educativas y se opone a los modelos individualistas creando «las escuelas del pueblo». Célestin Freinet es el autor a quien sigue Luis Iglesias en nuestro país en sus experiencias con escuelas rurales.

Habría que comprobar si desde este enfoque podrían apreciarse más sutilmente las similitudes, las diferencias y los matices entre los ensayos de Clotilde Guillén de Rezzano y Bernardina Dabat, entre los de Florencia Fossati en Mendoza y los de Olga Cossettini en Santa Fe, y justificar mejor las relaciones de algunas de las experiencias dentro de la «trama» pedagógica trazada por Vergara a

16. WEINSCHELBAUM DE ZIPEROVICH, Rosa, «Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del '10, la del '20 y primeros años de 1930», en PUIGGRÓS, A. (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, *op. cit*. Véase ZIPEROVICH, *op. cit.*, pp. 161-234.

17. CARLI, S., «El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva», *op. cit.*, p. 148.

18. PONCE, Aníbal, *Educación y lucha de clases*, en *Obras Completas*, t. III, Buenos Aires, Cartago, 1974, p. 423.

19. AYUSO, Ana *et al.*, *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó, 1994.

fines del siglo XIX. De todas maneras, no parece tajante la demarcación entre metodólogos y doctrinarios, como la presentó Ponce, ya que quienes se ocuparon de los métodos no eran tecnólogos profanos ni inocentes, como se puede advertir cuando se analizan más profundamente.

LA ESCUELA NUEVA: UN MOVIMIENTO PRECURSOR DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y LAS CRÍTICAS A LA MODERNIDAD

Para comprender mejor el sentido de las críticas de *La querella*..., y en qué medida exceden lo estrictamente pedagógico para incluirse en los enfrentamientos ideológicos de la época, hay que apelar a otras fuentes.

Algunos autores[20] consideran el movimiento de la Educación Nueva y a sus adeptos como precursores de las direcciones que se integran en la «pedagogía crítica» que se configura en las últimas tres décadas del siglo XX. Más aún, otros proponen que el pensamiento de Rousseau –inspirador de la Educación Nueva y de la psicología evolutiva en que se apoya– sea considerado como «la primera gran crítica interna de la Modernidad» de un filósofo que se aleja del «racionalismo optimista de la Ilustración».[21]

En *La querella*... se ponen de relieve los fundamentos irracionalistas de los principios elaborados por Decroly. Se condena la «mística» y el «milagro del interés» que busca sus fuentes en los «instintos individuales» que incluyen a la inteligencia, y en los sociales, el «instinto grupal». En el concepto de la «globalización», que elude el proceso de análisis y síntesis, se encuentra esa «especie de intuición intelectual» de la inmediatez que «capta ideas» gracias a ciertas «condiciones intrínsecas» que surgen «repentinamente».[22] Cuando el niño relaciona por sí mismo un elemento gráfico con un sonido, lo hace por «un proceso que no se define en términos racionales».[23] Se trata del «misterio de la adquisición» semejante a la «adivinación». En cuanto a la importancia que le atribuye a la participación del sentido de la vista en relación con el oído y la mayor gravitación de una sensación sobre la otra, se sugiere que menoscaba el papel que la evolución del lenguaje y del pensamiento tiene para la adquisición de la lectura.

También cuando se describen los contenidos del libro de Dezeo y Muñoz[24] –quienes dicen trabajar con ideas y no con palabras o pedazos de palabras–, se subraya que entienden la lectura mental como un proceso de pura «intuición» y de «adivinación» y que explícitamente apelan a recursos de la filosofía de Bergson.

Sintetizando, en *La querella*... se dice que «las conclusiones más terminantes del método global en sus expresiones culminantes responden, en general, a los

20. AYUSO, A. *et al.*, *Planteamientos de la pedagogía crítica*, *op. cit*.

21. TOURAINE, Alain, *Crítica de la Modernidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1992-1998, p. 27.

22. Véase, aquí, p. 93 de la presente edición.

23. Véase, aquí, p. 95 de la presente edición.

24. DEZEO, E.C. y MUÑOZ, J.M., *La enseñanza del lenguaje gráfico, op. cit.*

conceptos que en el siglo XX desarrolla la psicología profunda acerca de las formas inmediatas del conocimiento, que se adquiere sin la participación de la inteligencia. En todo caso, cuando esta interviene en algunas direcciones de la teoría del aprendizaje, lo hace mediante poderes que nada le deben a la razón y que no se explican por la razón».[25]

EN DEFENSA DE LA MODERNIDAD ILUSTRADA

Ahora se puede sugerir, tal vez, la búsqueda del sentido más profundo de las críticas al método global en la discusión actual de los conceptos de modernidad y posmodernidad. A pesar de su ambigüedad y problematicidad, Adolfo Sánchez Vázquez considera que es posible desglosar los aspectos culturales de la Modernidad de sus aspectos políticos y económicos que en la realidad han estado intrínsecamente vinculados al ascenso y a la dominación del capitalismo.[26] Al mismo tiempo, desde sus posiciones en el marxismo crítico, considera que en las variadas y controvertidas corrientes que se integran en el confuso concepto de posmodernismo pueden reconocerse dos vertientes:

1) las que entierran la razón y abandonan todo proceso de emancipación incluyendo –por supuesto– el de la Modernidad ilustrada;
2) las que critican la racionalidad instrumental en que cayó la razón ilustrada pero retoman y redefinen el proyecto emancipador de la Modernidad.

La historia de la educación en nuestro país –tan breve como la historia de la independencia nacional– estuvo vinculada a lo que Sánchez Vázquez en el estudio recién citado llama el «proyecto emancipador de la Modernidad ilustrada» y su culto por las luces de la razón. Quienes se inscriben en la larga lucha por la escuela laica eran fieles guardianes de la razón contra toda forma de oscurantismo. Y en los fundamentos del método global parecían encontrarse nuevos «poderes» e «impulsos» que no se explican por la razón. Desde las posiciones de los críticos del oscurantismo y el irracionalismo, bien pueden comprenderse la indignación y desconfianza que expresó Ponce en los cambios pedagógicos que se inspiraban en quienes fueron doctrinarios de Mussolini, como fue el caso de Gentile y Lombardo Radice.

Además, no deben olvidarse otros hechos del contexto político y social de la primera mitad del siglo XX: la guerra civil española y el Holocausto y la relación que con esos acontecimientos, cargados de la más abyecta irracionalidad, tuvieron muchos intelectuales de algunas corrientes posmodernas. En la Facultad de Filosofía y Letras, desde el Centro de Estudiantes, combatíamos las ideas de Heidegger por su compromisos con el gobierno de Hitler.

25. Véanse, aquí, pp. 37-38 de la presente edición.

26. SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, *Filosofía, praxis y socialismo*, Buenos Aires, Tesis 11 Grupo Editor, 1998.

LA SUBJETIVIDAD QUE SE PERDÍA Y SUS RECUPERACIONES SUCESIVAS

Volviendo a nuestro análisis, se comprueba que al transcurrir la sexta década y en los comienzos de la séptima se empezaba a reflexionar sobre los múltiples y, a la vez, sutiles contenidos de la subjetividad que se perdía en ese enfrentamiento entre el racionalismo y la irracionalidad de los métodos.

Diez años después de la aparición de *La querella*... en Buenos Aires, en su versión en portugués[27] que se publicó en San Pablo, Brasil, mientras Lourenço Filho exaltaba sus méritos en el prefacio, tuve la oportunidad de reconocer en el prólogo –con una adhesión todavía cautelosa– las réplicas de quienes se sintieron afectados por las críticas al método global. Andrea Jadoulle admitía que las nociones de Decroly «eran hasta cierto punto tributarias de su tiempo», aunque confirmaban «las asociaciones ricas de un niño que observa, actúa, comprende, discute, mide, calcula y después escribe y lee a propósito de las mismas cosas». Robert Dottrens reprochaba las imprudencias de los médicos que atacaban el método global y afirmaba que él y sus colegas, en sus escuelas experimentales, jamás habían encontrado dificultades gracias a la meticulosidad de su práctica. Y Gaston Mialaret decía: «Debemos ser prudentes porque corremos el riesgo de condenar, rápidamente y de manera general, lo que es una de las piezas de un sistema completo de educación; el método global no es más que un aspecto técnico muy particular de un método de educación que se opone a una concepción muy clásica, muy cartesiana de la educación, buscando respetar las leyes de la psicología del niño para permitirle pasar, de una visión confusa, global del mundo, a una visión precisa, analizada, racional del universo».[28]

Una década más tarde, en 1982, en el estudio *La lectura en la escuela de América Latina*,[29] yo misma retomé algunas expresiones de Decroly cuando decía que el niño, a partir del caos de los hechos y los objetos, «edifica gradualmente su conciencia, como el creador de las cosmogonías hace salir el orden del caos», y menciono algunas experiencias presentadas en *La querella*... que demuestran experimentalmente los mecanismos que le permiten al niño –y también al adulto– analizar los elementos del conjunto confuso de sensaciones para construir su propio conocimiento del mundo. Mencionaba igualmente el concepto de Bruner sobre las «regulaciones intuitivas» que explican las marchas y contramarchas de los primeros aprendizajes de manera más convincente que los del «sincretismo» y la «globalización». Menciono también las investigaciones de Ken Goodman en los Estados Unidos sobre la predicción y confirmación de respuestas inesperadas en el «*miscue analysis*» y las de John Downing, en Gran Bretaña y Canadá, sobre el tránsito de «la confusión cognitiva» a la «claridad cognitiva», y sobre su reconocimiento del papel de la adi-

27. BRASLAVSKY, B.P. de, *Problemas e métodos no ensino da leitura*, San Pablo, Edições Melhoramentos-Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

28. Tomado de un escrito de Mialaret en *École et Nation*, París, 1966.

29. BRASLAVSKY, B.P. de, *La lectura en la escuela de América Latina*, Buenos Aires, Unesco, CEPAL, PNUD (Proyecto RLA 79/007), Fichas, nº 17, 1981.

vinación en el *insight*. Estos aportes se reiteran en sucesivos eventos y publicaciones posteriores.[30]

EN 1984 YA NO SE APLICAN LAS RECOMENDACIONES DE *LA QUERELLA*

Con esa nueva posición, enriquecida con las contribuciones de varias ciencias humanas –sobre todo a partir de las que se iniciaron en 1958 sobre la alfabetización temprana–, se realizó, entre los años 1984 y 1992, la experiencia del SICaDIS en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Ya no se aplicaron las recomendaciones de *La querella*… Pero comenzó otra querella sobre la que les propongo dialogar en una nueva revisión que me gustaría realizar en colaboración con algunos de vuestros equipos.

30. BRASLAVSKY, B.P. de, «La comprensión en el aprendizaje inicial de la lectura», en STRICKLAND, Dorothy S. *et al.*, *Teorías y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito*, Mabel Condemarín (ed.), Santiago, Unicef-Pontificia Universidad Católica de Chile, 1982; y *La lectura en la escuela*, Buenos Aires, Kapelusz, 1983.

unipe: editorial universitaria { ideas en la educación argentina

Reeditar textos clásicos sobre educación argentina hoy inhallables es una tarea compleja y plural. Con la colección *Ideas en la educación argentina* nos proponemos actualizar viejas preguntas e interrogar críticamente el sentido que tienen hoy las ideas del pasado. Cada libro reúne una obra o una selección significativa del autor elegido, precedida por un trabajo de un estudioso contemporáneo que presenta la vida, el contexto de producción de la obra, algunas claves de lectura y una bibliografía actualizada del autor.

DARÍO PULFER
DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual es un ensayo que da cuenta de los debates pedagógicos y didácticos que tenían lugar hace más de cincuenta años, cuando se publicó por primera vez este libro en 1962. La autora, Berta Perelstein de Braslavsky, presenta su clara posición dentro de un debate de coyuntura que incluye problemas relacionados con el agotamiento de los modelos fundacionales, con el fracaso escolar y con la llegada de nuevos abordajes. Esta obra permite pensar una vez más la historia de las ideas educativas en Argentina y en Latinoamérica, ya que estas nunca se presentan de manera pura, sino como negociaciones y diálogos entre tradiciones locales y autores o corrientes extranjeras. En este volumen presentamos, además, un material hasta el momento inédito: una revisión que la autora realizó de sus propias ideas acerca de *La querella...* a más de cuarenta años de su primera publicación y tras un largo camino recorrido en el campo de la pedagogía.

9 789873 805035

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Ricardo Rojas
La restauración nacionalista
Presentación de Darío Pulfer

José M. Estrada
Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires
Presentación de Carlos Torrendell

Saúl Taborda
Investigaciones pedagógicas
Presentación de Myriam Southwell

Domingo F. Sarmiento
Educación popular
Presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías

Manuel Belgrano
Escritos sobre educación
Selección de textos
Presentación de Rafael Gagliano

Carlos N. Vergara
Pedagogía y revolución
Escritos escogidos
Presentación de Flavia Terigi y Nicolás Arata

Juan Mantovani
Bachillerato y formación juvenil
Presentación de Isabelino Siede

Pablo A. Pizzurno
Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos
Presentación de Pablo Pineau

Julio R. Barcos
Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos
Presentación de Nicolás Arata

Víctor Mercante
La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas
Presentación de Inés Dussel

EN PREPARACIÓN

Joaquín V. González
La tradición nacional
Presentación de Darío Pulfer

Aníbal Ponce
Educación y lucha de clases
Presentación de Pablo Gentili

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

EN PREPARACIÓN

Nicolás Arata y Myriam Southwell (comps.)

Ideas en la educación latinoamericana
Un balance historiográfico

Ideas en la educación latinoamericana del siglo XIX
Los forjadores

Ideas en la educación latinoamericana del siglo XX
Los reformadores